SIELP V FIAL

Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa + Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

Organizadores:
José António Brandão Carvalho
Maria de Lourdes Dionísio
Elisete de Carvalho Mesquita
Juliana Cunha
Ana Arqueiro

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

SIELP V FIAL

V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias

Organizadores
José António Brandão Carvalho
Maria de Lourdes Dionísio
Elisete de Carvalho Mesquita
Juliana Cunha
Ana Arqueiro

Grafismo & Paginação Sofia Carvalho

Edição CIEd /Universidade do Minho

Data 2016

ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]



SIELP V FIAL

Simpósio Internacional
de Ensino de Língua Portuguesa
+
Fórum Ibero-Americano de Literacias

ATAS

2016

1

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA
CONFERÊNCIAS
COMUNICAÇÕES
ÍNDICE DE AUTORES

Nota de Abertura 9

Conferências 11

Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna 12
Geraldi, João Wanderley

Algunos caminos para repensar y reestructurar la enseñanza de la gramática 23
Milian, Marta

Comunicações 35

Como identificar e analisar os desvios de escrita recorrentes em textos de alunos do Ensino Fundamental II? 36
Alves, Pâmella & **Barbosa**, Juliana Bertucci

Perceções dos alunos sobre a escrita: escrever na escola e fora da escola 45
Antunes, Sónia & **Silva**, António Carvalho

O manual escolar de Português: das políticas às práticas 55
Balula, João Paulo; **Matos**, Isabel Aires; **Silva**, Ana Isabel & **Amante**, Susana

Reescrita conjunta: entre as propostas dos alunos e a orientação do professor 65
Barbeiro, Célia & **Barbeiro**, Luís Filipe

Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: que patamar de proximidade textual? 74
Barbeiro, Luís Filipe

Práticas de ensino de PLNM no 1º Ciclo do Ensino Básico 84
Barbosa, Gabriela; **Bizarro**, Rosa & **Alves**, Carla

(Qual) a integração dos recursos educativos digitais na aula de Português (?) 92
Barbosa, Gabriela & **Pereira**, João

A literatura ensina a pensar — Projeto Motiv-Arte 2015-2019. Por uma pedagogia criativa 102
Basílio, Rita

Letramentos e reflexão: agentes de aprendizagem trabalhando para entender a vida em sala de aula 111
Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes; **Rangel**, Andréia Mello & **Ribeiro**, Patrícia Graeff Viana Liquieri

Comportamentos enunciativos de professores em formação nas interações em ambiente virtual de aprendizagem 120
Casotti, Janayna Bertollo Cozer & **Seara**, Isabel Maria Loureiro de Roboredo

A escrita acadêmica de estudantes de pedagogia na percepção de seus professores 129
Castro, Marcelo Macedo Corrêa

A palavra "sistematização" e seus sentidos nas orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos 138
Conceição, Ana Carolina & **Heinig**, Otilia Lizete de Oliveira Martins

Pedagogia das literacias: das conceções e práticas docentes aos conceitos e competências discentes. Um estudo da aula de Língua Portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico 145
Correia, Manuela da Silva

Professores, aulas e tecnologias digitais 154
Coscarelli, Carla Viana; **Oliveira**, Carlos Alexandre Rodrigues & **Fontes**, Maikel

Formação de professores: o lugar da literatura num currículo voltado a diversidade 167
Costa, Eliane

Práticas de promoção de literacia para os adolescentes na Europa 173
Cunha, Juliana & **Dionísio**, Maria de Lourdes

Alguns percursos didáticos para o ensino do Português Língua Não Materna 182
Custódio, Pedro Balaus

Cultura escolar e memória poética: interrogações à educação literária brasileira com *Boitempo*, de Drummond 193
Dalvi, Maria Amélia & **Salgueiro**, Wilberth

Uma proposta didática para o ensino do gênero editorial 202
Dias, Eliana & **Lima**, Maria Cecília

Letramento literário: o prazer humanizado 211
Dias, Valdenides Cabral de Araújo

A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo 219
Duarte, Isabel Margarida; **Rodrigues**, Sónia Valente; **Machado**, Ana Paula; **Guedes**, Maria Manuel & **Toriz**, Maria Helena

Análise linguística: da produção textual à reescrita do conto maravilhoso 233
Ferreto, Willian Fernando

O ensino de literatura e a motivação para a leitura 239
Galvão, André Luis Machado & **Silva**, António Carvalho

Letramentos em contexto de ensino profissional: quando identificar os efeitos do suporte facilita a apropriação do gênero 246
Gonçalves, Denise

O estágio de regência como última etapa para a conclusão do curso: impactos e implicações para a formação inicial de professores de língua materna 256
Gurgel, Manoelito

Representações sobre o professor no discurso da mídia 263
Gurgel, Manoelito

Problematizando as representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio: que professores estamos formando? 271
Gurgel, Manoelito & **Leurquin**, Eulália Vera Lúcia Fraga

Das rememorações às invisibilidades e apagamentos 280
Hart, Rosane

"A gente não consegue aproveitar o estágio como a gente aproveita o PIBID": um olhar para a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil 291
Kloth, Gabriela & **Heinig**, Otilia Lizete de Oliveira Martins

A literatura infantil como elemento integrador de todas as áreas curriculares disciplinares no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico 299
Luís, Tânia Sofia Horta dos Santos & **Gonçalves**, Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte

Trabalhando com contos de fadas e sequências didáticas no Ensino Fundamental II: desafios para o ensino de Língua Portuguesa em aulas de reforço escolar 307
Margonari, Denise Maria & **Zambon**, Taísa Biagiolli

Colaborar, construir e repensar os processos de aprendizagem de literacia no 1.º Ciclo em contextos digitais 318
Medeiros, Ana; **Coutinho**, Clara; **Pereira**, Íris & Branco, Pedro

Práticas de oralidade: um desafio para o professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 327
Mello, Maria de Fátima

A escrita e a reescrita em diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa 335
Mesquita, Elisete Maria de Carvalho

Interpretação de textos à luz de teorias pragmáticas: um caminho possível 344
Moraes, Micheline

O estudo das questões do léxico na promoção do letramento linguístico: uma proposta de ensino 352
Moraes, Micheline

Os sentidos da leitura para professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio 357
Moresco, Suy Mey Schumacher & **Heinig**, Otília Lizete de Oliveira Martins

Análisis de la actividad enseñante de 6 maestros de educación primaria en la enseñanza del debate socio-científico 366
Murciano, Aroa; **Ozaeta**, Arantza & **Sainz**, Matilde

A relação entre a abordagem metodológica de Guedes (2009), a perspectiva dialógica da linguagem e os gêneros do discurso 375
Netto, Daniela Favero

Norma culta da língua portuguesa, tecnologia e identidade no contexto da educação brasileira 384
Nidecker, Marietta Nunes & **Oliveira**, Ana Paula da Silva Conceição

Por uma metodologia sociocultural: letramentos e ensino de língua em contexto de exclusão social 389
Oliveira, Marcia Lisbôa Costa & **Eletério**, Lúcia Helena Abreu

A argumentação nos contos de fadas: o estudo dos gêneros textuais a partir de uma perspectiva argumentativa no desenvolvimento da proficiência da leitura e da escrita 399
Paes, Dayhane Alves Escobar Ribeiro & **Tedesco Abreu**, Maria Teresa

Nossa língua, nossa mãe: o ensino de língua materna na fronteira Brasil/ Bolívia – perspectivas e desafios 413
Pessoa, Maria do Socorro

O lugar da educação literária na formação do professor de língua 422
Pinto, Ana Isabel & **Dionísio**, Maria de Lourdes

O trabalho de projeto e o seu contributo para as práticas de literacia autênticas e significativas 436
Pires, Maria da Conceição & **Carvalho**, José António Brandão

Desenvolver o léxico no pré-escolar: uma ponte para a aprendizagem da leitura 445
Pires, Natália Albino

Conciliando léxico e gênero: o ensino das anáforas nominais na perspectiva do sociointeracionismo-discursivo 456
Rehfeld, Maria Bernadete

Leitura e produção do gênero história em quadrinhos 464
Resende, Valéria Barbosa

A prova de redação do ENEM para professores/as do ensino público: aspectos temáticos e critérios de avaliação 479
Rezende, Renato Cabral; **Ribeiro**, Ormezinda Maria & **Silva**, Maria Marlene Rodrigues

Abrindo as portas para a universidade: competências linguísticas **Ribeiro**, 490
Ormezinda Maria; **Silva**, Maria Marlene Rodrigues &
Vieira, Viviane Cristina

Fios e desafios: práticas de ensino na UNB. Materiais, recursos didáticos e organização de livro(s) 497
Ribeiro, Ormezinda Maria; **Dias**, Juliana de Freitas; **Vieira**, Viviane Cristina & **Rodrigues**, Ulisdete Rodrigues de Souza

Letramento, alfabetização e Língua Portuguesa: a grande divisão 507
Rocha, Maura Alves de Freitas & **Finotti** Luísa Helena Borges

Texto, intertexto, hipertexto e transposição de gêneros textuais: experiências na Universidade de Brasília (UNB) 513
Rodrigues, Ulisdete Rodrigues de Souza; **Silva**, Maria Marlene Rodrigues; **Dias**, Juliana de Freitas & **Vieira**, Viviane Cristina

Ciranda de projetos na formação inicial: o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) em foco 522
Rodrigues, Ulisdete Rodrigues de Souza; **Munhoz**, Silmara Carina Dornelas & **Ribeiro**, Ormezinda Maria

Ensino (inter)cultural crítico de Português para imigrantes hispano-americanos: multiletramentos e inclusão social 531
Sá, Rubens Lacerda

"Estávamos muito formatados para o relatório": gêneros e letramentos acadêmicos em contexto de aprendizagem ativa em engenharia 540
Schlichting, Thais de Souza & **Heinig**, Otilia Lizete de Oliveira Martins

A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação nos domínios da leitura, escrita e gramática 549
Silva, António Carvalho

Formação de professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes 559
Silva, Fátima; **Rodrigues**, Sónia Valente; **Carvalho**, Ângela; **Fardilha**, Luís & **Teixeira**, Ana Paula

Análise de propostas de produção textual em livro didático do Ensino Fundamental II 569
Silva, Juliana Ferreira

Práticas de letramento em tenda-escola cigana Calon 576
Silva, Maria Marlene Rodrigues; Rodrigues, Ulisdete Rodrigues de Souza & Costa, Maria Emanuele Pereira

Investigando as práticas escolares: um estudo sobre os efeitos dos encontros reflexivo-críticos na formação docente 583
Siqueira, Renata & **Barros**, Cláudia Paes

***Mágoa de Vaqueiro*, texto de Hugo de Carvalho Ramos: uma proposta de letramento literário** 592
Sousa, Sandra Lopes

Do texto literário ao fílmico: leitura, escrita e produção de curtas-metragens por estudantes do Ensino Médio 601
Taufer, Adauto Locatelli

A percepção das tecnologias digitais para as atividades académicas pelos estudantes do curso de engenharia 613
Theisen, Jossemar de Matos; **Alves**, Anabela Carvalho & **van Hattum-Janssen**, Natascha

Emprego de conjunções e compreensão leitora: um estudo com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental 622
Valente, Patrícia Martins

Práticas de letramento acadêmico na formação do professor 633
Wilson, Victoria

Indíce de Autores 644

2

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA

CONFERÊNCIAS

COMUNICAÇÕES

ÍNDICE DE AUTORES

Nota de Abertura

A Língua Portuguesa sempre se constituiu como um objeto central no contexto da escola. A sua relevância é visível em qualquer discussão da organização curricular e, sobre a sua natureza e objetivos enquanto disciplina escolar, diferentes perspetivas se vêm confrontando ao longo dos tempos, com implicações nos conteúdos que, no seu âmbito, são privilegiados e no modo como estes são abordados no dia-a-dia nas salas de aula.

No entanto, qualquer discussão à volta da Língua Portuguesa não pode ficar confinada à sua dimensão de disciplina escolar. Ela tem de ser projetada em variados espaços e direções, abrangendo tudo o que tem a ver com a linguagem e os seus usos na escola e para além dela, com os modos como a implicamos no nosso quotidiano e, como, com ela, em diferentes géneros, modos e formas discursivas, constituímos os diferentes contextos em que vivemos e neles nos inserimos e participamos. Entre eles, o próprio contexto escolar, no qual as literacias, enquanto linguagens que configuram conhecimentos específicos, não podem ser dissociadas do modo como os aprendemos e somos capazes de os transmitir.

Tudo isto foi objeto de reflexão num evento realizado em janeiro de 2016, na qual convergiram, por coincidência na quinta edição de cada um, o SIELP, Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, e o FIAL, Fórum Ibero-Americano de Literacias.

O primeiro, projetado na Universidade Federal de Uberlândia, no Brasil, como espaço de discussão e circulação de ideias e trabalhos que emergem da investigação no domínio do ensino de Língua Portuguesa, retomou, no seu regresso a Portugal (onde, em Santarém, se realizara a sua terceira edição), um processo de internacionalização que, esperamos, um dia possa abranger outros espaços da lusofonia.

O segundo, no seu regresso à Universidade do Minho (que o viu nascer em 2009) depois de um percurso que o levou a outros locais onde se fala Português (Belo Horizonte, Brasil) ou Castelhano (Madrid, Espanha e Puebla, México), procurou manter-se fiel ao seu objetivo de sempre: o de pôr em comum, nas línguas que nos unem, as preocupações e as experiências no âmbito das práticas de leitura e escrita, e fazer com que tais preocupações e experiências sejam (re)conhecidas a nível internacional.

Reunimos neste volume os textos das conferências plenárias então proferidas por João Wanderley Geraldi e Marta Millian, intituladas, respetivamente, *Atividades Epilinguísticas no Ensino da Língua Materna* e *Algunos Caminos para Repensar y Reestructurar la Enseñanza de la Gramática*, e de um conjunto vasto de comunicações aí apresentadas.

Neste conjunto, que engloba um total de sessenta textos, aqui organizados alfabeticamente em função do nome do seu primeiro autor, somos confrontados com questões diversas do âmbito das nove áreas temáticas propostas aos participantes: *língua e literatura: do pré-escolar à educação dos jovens e adultos*; *literacias múltiplas / letramentos múltiplos: textos, contextos e práticas*; *géneros textuais: leitura e produção*; *ensino de Português língua não materna: desafios e perspetivas*; *leitura, literatura e literacias: promoção e desenvolvimento*; *livro, materiais e recursos didáticos no ensino da língua*; *formação de professores de língua e literatura: políticas e programas*; *leitura e escrita no currículo*; *escrita académica*.

Procuramos, com a edição deste Ebook, preservar a memória do V SIELP / V FIAL, esperando que a leitura destes textos propicie momentos de reflexão sobre questões que nos preocupam e permita, de algum modo, prolongar a profícua discussão nos domínios das literacias e do ensino da Língua Portuguesa que este evento suscitou.

Os Organizadores

3

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA

CONFERÊNCIAS

COMUNICAÇÕES

ÍNDICE DE AUTORES

ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas (BRASIL)

> Em busca da correção formal (estritamente gramatical), é esquecida a tarefa de educar a individualidade discursiva dos alunos. Os professores temem a audácia discursiva dos seus estudantes e às vezes simplesmente recomendam que não abandonem os lugares-comuns linguísticos 'para não cometer erros'. (M. Bakhtin)

INTRODUÇÃO

Nos já muitos anos de militância acadêmica e política, sempre com foco no ensino escolar de Língua Portuguesa para os falantes desta língua, que talvez seja somente metaforicamente nossa língua materna (porque nossa primeira língua, aquela do choro, dos gestos, dos olhares com singularidades próprias no entorno de nossos berços, nós a perdemos definitivamente), no chamado ensino da língua materna, tenho defendido desde os inícios dos anos 1980 que as concepções de linguagem é que embasam o trabalho pedagógico que fazemos no ensino de qualquer das facetas do uso ou da descrição de uma língua. Enquanto esta concepção não for assumida como própria, qualquer que ela seja – muito embora eu defenda uma concepção particular – as atividades de ensino não serão geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira porque seu passado de ontem não ilumina o futuro, e este sempre ficará dependendo de orientações que lhe venham de fora, quer na forma de livros didáticos, quer na forma de exercícios e aulas disponíveis em portais a que acessa não para construir sua aula, mas para executar uma aula de forma automática e não autônoma. O que não provém de si, mas é dado de fora sem internalização dos princípios e concepções que orientam o fazer do professor, faz deste um eterno dependente de novas orientações, de novos exercícios, e novas aulas prontas a serem "executadas", sem jamais ministrá-las com assinatura própria, com autoria.

Neste círculo vicioso, em que a dependência é continuamente alimentada, aumentando-a e ao mesmo tempo justificando a multiplicação dos produtos prontos para cada aula, sobre cada tema – desconhecendo os sujeitos que compõem a sala de aula – jamais se romperão os elos da produção e consumo, ruptura necessária para aqueles que não compactuam com a concepção da educação como mercado e os conhecimentos e competências como mercadorias que se compram e vendem no atacado dos beneficiados pelos programas ao estilo do Programa Nacional do Livro Didático, e no varejo das salas de aulas pouco atrativas porque não encarnadas por professores e alunos.

Obviamente, não é apenas a concepção de linguagem que está em jogo: uma concepção de educação e uma concepção de sociedade devem se articular de forma coerente com a concepção de linguagem. Não adianta fazer referências a Bakhtin, e ao mesmo tempo agir discricionariamente, com laivos de racismo, olhando a seus alunos como incapazes de aprender, como inferiores, não lhes descortinando qualquer horizonte de possibilidade que os inclua no mundo da escrita de forma

ativa, como autores tanto de suas leituras quanto de seus textos. Hoje, que as condições de circulação de textos se modificaram graças à internet, ser autor publicado se tornou possível. Se na sociedade burguesa defendemos a liberdade de expressão, hoje podemos defender o direito à expressão já que os meios para fazer a expressão circular se alteraram e não são somente os proprietários dos meios de impressão que definem que textos vão circular[1].

Minha insistência no tema faz parte desta luta mais ampla de recusa da área da educação como mercado e da necessária reconstrução da autonomia relativa do professor. Relativa porque todas as autonomias são relativas e se constroem na relação com a alteridade.

1. OS PERCURSOS RECENTES DO ENSINO DE LP NO BRASIL

Desde meados dos anos 1990 o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde os começos da redemocratização até à elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas, em meados de 1990) pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para estas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores tenham para concretizar tais mudanças.

O lento e gradual processo de redemocratização tem seu marco inicial mais explícito na eleição de govenadores de 1982, cujos resultados levaram aos executivos estaduais grande número de governadores procedentes do campo democrático. Com eles foram para as secretarias de educação intelectuais universitários comprometidos com uma educação pública de qualidade e que já militavam junto às escolas buscando construir alternativas em inúmeros processos de formação continuada de professores.

O período foi de efervescência política. Depois de um longo período de abstinência, a participação tornou-se mais do que um desejo: ela aumentava e até mesmo assustava, com eventos que reuniam grande número de professores[2]. Neste contexto começam a vir à luz inúmeras experiências realizadas em sala de aula, às vezes às escondidas, em silêncio. E também se expressam vontades de encontrar outros caminhos para a ação em sala de aula. Professores, insatisfeitos e inquietos com os resultados de seu trabalho, queriam propostas, respostas a suas indagações. Um diálogo frutífero estava em andamento e quando secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas. As elaborações, salvo exceções, se faziam num vai-e-vem entre a secretaria e as escolas que liam as primeiras versões e apresentavam sugestões e exigiam alterações. Práticas e perspectivas teóricas dialogavam tentando elaborar propostas que, não ficando na rotina da escola, apontavam caminhos possíveis para o ensino das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Este *modus operandi* não se restringiu apenas à elaboração dos planos curriculares estaduais e de algumas grandes cidades. Foi assim, por exemplo, a grande discussão da proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação elaborada com a participação de inúmeras entidades da sociedade civil, depois engavetada e substituída pelo então ministro Paulo Renato Souza por uma proposta

de gabinete aparentemente elaborada por Darcy Ribeiro e enviada como projeto de lei como se fosse uma homenagem a este educador brasileiro.

A nossa pouca experiência democrática associada à urgência dos problemas a serem resolvidos e à pretensão de condensar o processo histórico de mudança social em passos de curta duração (como passes de mágica ou como milagres de magos) encerram este tempo vivido sob o signo da participação popular, reemergindo no cenário brasileiro um novo conjunto de políticos "competentes, eficientes, capazes e sábios" que poderiam concretizar as mudanças com a rapidez com que tinham tido sucesso no plano econômico (com a implantação da nova moeda, o real, 'esquecendo' por completo que a estabilização da moeda que ocorre então em vários países era uma necessidade do processo galopante da globalização). Encerra-se o período da participação, que exige 'desperdício de tempo' e por isso não é eficiente. Os técnicos, os especialistas, os consultores competentes trazem as respostas: basta agrupá-los. E em lugar da participação, poderia haver a consulta àqueles especialistas que não estavam no grupo de assessores[3].

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliações de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso estas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os 'desperdícios' do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais[4] definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores[5] tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem testes[6]. Treinar para responder eleva os índices e dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. Surgem as empresas de consultorias, mas também os centros e grupos universitários que se caracterizam como pesquisadores-consultores. No entanto, a manutenção destes índices de sucesso e seu crescimento não se mantêm no longo prazo, o que exige novas consultorias num círculo vicioso (de consultores bem remunerados)[7].

Com muito boa vontade, professores universitários participam dos comitês, a partir do princípio ideológico de que estando lá, poderão fazer com que as coisas saiam melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas deste modo acabam por referendar o modelo de implantação vertical. Tive oportunidade recente de um diálogo franco com um participante do grande comitê que está definindo a matriz de referências para a elaboração dos concursos nacionais para o magistério. A perspectiva que leva ao engajamento de professores universitários nestes processos tem sua base no fato de que tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o país e por isso influenciará tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes. Independentemente da validade deste perfil, de estar de acordo com ele, o que resulta da implantação vertical (e muito

pouco democrática, porque executada através de provas) é uma resistência contrária dos verdadeiros agentes das redes de educação (que infelizmente tomamos como sinônimo de sistemas de ensino).

É neste ambiente de imposições e pressas que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (meados dos anos 1990), produzindo um grande deslocamento do percurso que se vinha vagarosamente tentando construir, em que se dava centralidade às práticas com a linguagem, tomando o texto com o discurso que lhe subjaz como a unidade básica de trabalho.

O ensino de língua materna, desde sempre, operou com textos, mas as formas destas operações variaram ao longo do tempo. Não é meu objetivo aqui recuperar esta história, mas traçar algumas das consequências do movimento que centrou este ensino no texto.

Inicialmente a centralidade do texto se deu sob o amparo das teorias da comunicação. Antes deste tempo o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão. A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra, etc. É comum encontrarmos antologias de textos extremamente manuseadas com os rastros destes exercícios gramaticais.

Aprender "português através de textos"[8] desvela este deslocamento ocorrido e até hoje são frequentes as questões formuladas pelos professores: "como ensinar a gramática através dos textos?". Os chamados exercícios de leitura e interpretação, apresentados nos livros didáticos na forma de um conjunto de perguntas, independentemente da análise que se possa fazer destas perguntas, mostram que a compreensão de um texto já não era dada como evidente, natural, mas que resultava de um trabalho e como tal demandava a intervenção didática. Em outras palavras, era necessário ensinar a interpretar um texto. Certamente as perguntas formuladas dirigiam as leituras, superficiais ou não, mas a entrada do texto para dentro da sala de aula, não mais como uma mera superfície textual em que localizar exemplos, mas como objeto de reflexão se constituiu num considerável avanço na didática da língua materna.

Momentos posteriores, agora sob a inspiração da linguística da enunciação e dos estudos do discurso, radicalizaram um pouco mais esta perspectiva, tornando o texto ainda mais central no processo de ensino e aprendizagem, com um deslocamento considerável: tratava-se agora de visar muito mais a aprendizagem da língua do que o ensino da língua. Por isso o uso da língua[9] se torna o centro do processo, e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto deste processo. Em consequência o ensino passa a ser organizado a partir das práticas linguageiras, em geral denominadas de "Práticas de produção de textos", "Práticas de leitura de textos" e "Práticas de análise linguística"[10].

Considerando que o texto não é produto mecânico de aplicação de regras; que sua produção demanda muito mais do que o conhecimento da própria língua e não requer absolutamente o conhecimento das descrições da língua para sua elaboração, o processo de ensino se viu corroído em suas seguranças: para haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos, mas isso pouco importa).

A questão óbvia que emerge do deslocamento para o texto é relativa ao capital escolar: os objetos de ensino definidos e buscados nos produtos da atividade

objetivante do analista são substituídos por um capital outro, o capital cultural, valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar, e, sobretudo, tornando ainda mais complexo este processo pelo reconhecimento das variedades de capitais culturais disponíveis numa sociedade, expressos também por variedades linguísticas que a escola não valoriza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tornam oficial esta perspectiva que centra o processo de ensino/aprendizagem no texto/discurso, mas produz um deslocamento metodológico essencial: em lugar de práticas de leitura, produção e reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados e mobilizáveis nestes processos de uso da língua (leitura e escrita), passa-se a dar ênfase aos gêneros do discurso e às esferas de comunicação social em que estes gêneros circulam. De um ensino fundado em práticas, passa-se a ter um objeto de ensino – o gênero, suas características, seu estilo, seus temas, sua esfera de circulação. Leem-se textos no gênero em estudo e pede-se a produção do aluno dentro deste gênero, independentemente de um projeto de produção que tinha como horizonte a autoria. Volta-se a produzir textos como um exercício, e não como uma prática mais ou menos equivalente aos modos de funcionamento da linguagem fora dos bancos escolares.

Certamente encontramos neste documento um avanço em relação ao ensino, então chamado de tradicional. Mas há um retrocesso em relação à mudança das práticas aos objetos de estudos. E a necessidade deste objeto não variado, mais ou menos delimitado segundo os anos escolares, foi uma necessidade do processo de avaliação de larga escala.

Desta forma, encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema linguístico a que se reduziu a língua no ensino do passado, para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado como o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante do analista, agora aquele que incorpora enunciação e discurso. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênesis, já que as esferas de atividades 'didaticamente transpostas' passam a ser apenas '*práticas sociais de referência*', já que nelas não estão incluídos os alunos, a não ser como sujeitos ficcionais de uma seqüência didática![11]

Felizmente, a plurivocalidade presente em cada voz e as indeterminações relativas que obrigam a negociações pontuais de sentidos continuarão presentes na língua e nas linguagens. As correlações existentes em textos plurimodais – e qual texto não é plurimodal? – em que palavras, gestos, cores, imagens e sons se associam nos processos interlocutivos continuarão a produzir rachaduras nos modelos bem comportados das descrições objetivantes. Incontáveis são as formas de dizer porque no dito há esqueleto e história; no dito há gramática e expressão; no dito há informação e avaliação. Incontáveis são as formas de dizer, em seu duplo sentido: porque inumeráveis são as formas do dizer[12].

2. ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS NO ENSINO

Quando se propunha uma "prática de análise linguística", visava-se referir a um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de que ela pode remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com ele e com os outros, mas também falamos sobre como falamos.

Estas atividades estão presentes nos processos interlocutivos e são neles detectáveis: uma paráfrase, uma repetição, uma explicação sobre o que se disse, os processos de negociação de sentidos são fenômenos que exemplificam o funcionamento do epilinguismo. Este tipo de atividades aparece bastante cedo entre os falantes: mais ou menos entre os 4 e 5 anos, as crianças fazem muito mais do que perceber a relação dos signos com as coisas; elas brincam com o sistema da língua, elaborando rimas explorando a sonoridade das palavras, dizendo a mesma coisa de outro modo, as autocorreções, as reelaborações, perguntando e explicando para si mesmas o que ouvem. Podemos caracterizar as atividades epilinguisticas como atividades que tomando as próprias expressões como objeto, suspendem o tratamento do tema da conversação ou do texto para refletir sobre os recursos expressivos postos em funcionamento.

A passagem de Bakhtin (2013) que serve de entrada para este texto, retirada de nota dos editores russos do artigo "Questões de estilística no ensino da língua"[13], remetia à realidade escolar russa dos anos 1940, mas também pode-se aplicar à realidade escolar brasileira, talvez hoje com menor ênfase na correção gramatical, mas com a mesma veemência das antigas atitudes do ensino de gramática, hoje substituído pelo ensino formal dos gêneros. Tão formal que estudantes em formação, futuros professores, já estão suficientemente ideologizados e não conseguem comentar um texto de aluno se não lhes forem informadas a consigna dada – o gênero de texto demandado pelo "exercício" de escrever e não pelo exercício da escrita, em que se apõe uma assinatura ao texto produzido.

A propósito destas marcas na leitura do professor, retomo aqui uma sessão de orientação de tese[14]. Tratava-se de examinar resultados de uma destas provas de avaliação promovidas pelos sistemas de ensino. No caso, uma prova aplicada aos alunos pernambucanos, cujos escores haviam sido muito baixos. A prova era extensa para o nível de escolaridade a que se destinava: duas dezenas de perguntas, e ao final um excerto da obra de Érico Veríssimo – Clarice – em que a personagem contava uma de suas travessuras de infância: comer doces das compotas da avó. Após o texto vinha a demanda dos examinadores: como toda criança, você também fez suas travessuras, narre uma delas.

Destaco aqui algumas das respostas que mais chamaram nossa atenção, mas que foram avaliadas com nota zero porque não atendiam ao que foi demandado pela pergunta:

1. Eu sou evangélica e evangélico não faz travessuras.
2. Eu fiz muitas travessuras, mas não sou bobo, não vou contar nenhuma.
3. Eu estava na calçada e tinha muito movimento de carros. Não pude fazer a travessura da rua.

Os enunciados proferidos pelos alunos dialogavam seriamente com a ordem dada, quando se esperava apenas que executassem a ordem e mostrassem que dominavam um gênero de discurso – o narrativo. Das respostas dadas não se pode deduzir que estas crianças não saibam construir uma narrativa com personagens, espaços, tempos, ações etc. Nem que não dominam este gênero na forma escrita (porque oralmente é mais ou menos óbvio que narram). A nota atribuída, no entanto, é zero e as conclusões apressadas são aquelas que atribuem desconhecimento ao aluno, como faz a imprensa toda vez que temos divulgação de dados de provas deste estilo: atribui-se uma falta (um não saber) sem considerar absolutamente nada das condições discursivas das respostas dadas.

Nestes três exemplos os enunciadores respondem discursivamente ao demandado, não obedecendo à demanda feita. O primeiro transmite uma informação

que justifica não ter o que contar; o segundo desconfia da honestidade da demanda – afinal, se toda travessura pode levar a um castigo, quem lhe garante que ao contar uma das suas (e portanto confessar uma falta) não será dedurado pelo leitor desconhecido?; o terceiro, por fim, faz uma curta narrativa, mas mostra que o termo "travessura" não faz parte de seu vocabulário, e por isso constroi-lhe um sentido, aliás um sentido construído com base numa análise morfológica que toma o radical da palavra em consideração – através, atravessar, travessura têm o mesmo radical. Que é uma "travessura" se não atravessar limites dados?

Nada destas considerações de ordem dialógico-discursivas são levadas em conta quando simplesmente não se lê o que o estudante escreve, mas se busca no que escreve aquilo que se quer ler. E então as respostas ficam incompreensíveis porque o próprio avaliador não tem qualquer autonomia para perceber sentidos, e lê como autômato, como máquina, que não quer ler/ouvir o que não espera. E muitos zeros são assim distribuídos...

Consideremos agora um exemplo didático, que usei várias vezes em sala de aula. Trata-se de narrativa curta, de fato dos tempos de minha infância.

> Éramos muitos em casa. As tarefas eram distribuídas. Um lavava a louça; outro secava; outro retirava a mesa e guardava a louça limpa e seca; outro levava os restos de comida para o cachorro, e outro levava os restos de saladas para as galinhas. O galinheiro tinha cerca alta e um portão. Coube-me levar os restos ao galinheiro. Tinha duas opções: abrir o portão e jogar tudo lá dentro (com o risco de alguma galinha escapar) ou subir numa caixa e jogar por cima da cerca. Fiz isto, mas o prato me escapou das mãos e caiu no chão. Quando retornei, a mãe perguntou pelo prato, e respondi:
> - O prato quebrou.

Queria aqui explicar que um enunciado faz um recorte de uma cena no mundo para apresentá-lo ao outro, mas esta apresentação não se faz sem que nela interfiram os fenômenos típicos da enunciação, incluídos aí os objetivos do falante. Neste caso, "o prato quebrou" orienta-se pelo interesse do locutor em não se incriminar. Seria totalmente diverso se dissesse:

- Eu quebrei o prato.
- Eu derrubei o prato e ele quebrou.

A escolha de uma ou outra expressão tem efeitos discursivos distintos, daí não ser possível simplesmente tratá-las como sinônimas. Uma análise apenas sintática, com base numa gramática de casos, em que o complemento do verbo (em "Eu quebrei o prato") se torna sujeito do verbo (em "O prato quebrou"), esconderia que os processos enunciativos se deixam dirigir por aquilo que não é enunciado, até mesmo numa estrutura sintática simples. Reconstruir a cena, como ouvinte/leitor, é sempre um modo de descobrir que elementos podem ter sido deixados de lado, ou na escrita literária, verificar que pormenores geralmente desconsiderados tornam-se fundamentais para mostrar até mesmo o estado de espírito de uma personagem, a angústia ou alegria que vive. A título de exemplo, tomo pequena passagem de um romance de Erich Maria Remarque (s/d. [1941]):

> Kern dirigia-se vagarosamente ao Correio Central. Sentia-se cansado. Não dormira quase, durante as últimas três noites. Ruth já deveria estar aí, há três dias. Durante todo esse tempo não conseguira notícias dela, nem uma carta. Procurava se tranquilizar resolutamente, atribuindo isso a alguma causa trivial, e imaginava mil explicações. Mas agora, de súbito, parecia-lhe que ela não viria

> mais nunca. Sentia-se estranhamente entorpecido. O barulho da rua penetrava através de seu pesar, como vindo de uma grande distância, e ele andava tal como um autômato, pondo maquinalmente um pé depois do outro.
> Demorou algum tempo para identificar um casaco azul. Parou. "É algum casaco azul qualquer, pensou. É algum dos cem casacos azuis que me têm andado enlouquecendo, esta semana". Desviou o olhar, depois fitou novamente. Alguns carteiros, e uma mulher gorda, carregada de embrulhos, lhe bloqueavam a vista. Susteve a respiração e notou que estava tremendo. O casaco azul começou a dançar diante dos seus olhos, entre caras vermelhas, chapéus, bicicletas, embrulhos e gente que constantemente lhe atravancava o caminho. Pôs-se a andar cauteloso, como se estivesse sobre um fio de arame, com medo de cair a qualquer momento. E mesmo quando Ruth se voltou e ele lhe pôde ver o rosto, supôs ainda que estava sendo vítima de um truque diabólico da sua imaginação. Só depois que o rosto dela se iluminou foi que correu para a frente, para abraçá-la. (Remarque, s/d. [1941], pp. 268-269)

Duas passagens chamam atenção pelos detalhes:

(1) Alguns carteiros, e uma mulher *gorda, carregada de embrulhos*, lhe bloqueavam a vista.

(2) O casaco azul começou a dançar diante dos seus olhos, entre *caras vermelhas, chapéus, bicicletas, embrulhos e gente* que constantemente lhe atravancava o caminho.

Note-se a diferença entre (1) e (1*), e entre (2) e (2*):

(1*) Alguns carteiros e uma mulher lhe boqueavam a vista.

(2*) O casaco azul movimentou-se por entre as pessoas e as bicicletas que atravancavam o caminho.

Estes detalhes mobilizam recursos linguísticos que chamam o leitor para o pormenor, ao mesmo tempo que demonstram um personagem angustiado que procura alguém, que já se decepcionou por não ter encontrado e que agora renova, na angústia, as esperanças de um encontro que por fim acontece.

Há outro enunciado, na mesma passagem, que chama a atenção face à sintaxe de colocação posta a funcionar para produzir efeitos de sentido como se uma voz dissesse algo, e logo depois esta mesma voz, como se fosse uma segunda voz, acrescenta um desespero ainda maior. Veja-se a diferença entre o que escreve o romancista (ou a tradutora, neste caso) e o uso mais comum da colocação dos dois advérbios no enunciado:

(3) Mas agora, de súbito, parecia-lhe que ela não viria mais nunca.

(3*) Mas agora, de súbito, parecia-lhe que ela não viria nunca mais.

No primeiro enunciado, há que fazer uma pausa, um gesto, depois de "viria mais" para em outro tom dizer "nunca", enquanto que em (3*) esta pausa não existe e perde-se o efeito de jogo de tons, de vozes.

Análises que partem da concepção dialógica da linguagem e que a tomam como uma atividade constitutiva das línguas em seu sentido sociolinguístico, das consciências dos sujeitos falantes ("a palavra concebe o seu objeto"), permitem que se compreendam mais amplamente os recursos linguísticos mobilizados na construção de qualquer enunciado, de modo que se pode assim "revisar as formas da língua em sua compreensão linguística comum" mesmo que estas compreensões sejam feitas de forma inicialmente intuitiva.

Bakhtin (2013), nas indicações metodológicas para o ensino do período composto por subordinação sem conjunção, apresenta análises estilísticas partindo da intuição de seus alunos sobre o uso de uma ou outra forma disponível no sistema, defendendo o ponto de vista de que

> (...) no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (Bakhtin, 2013, p. 25)

Penso que uma proposta de ensino da língua lastreada nas possibilidades que o sistema da língua oferece, cuja exploração pelo professor depende crucialmente de seus conhecimentos sobre a língua mas também de seu amor à língua, de sua capacidade de explorar o sistema de forma mais aberta do que seguir um roteiro de conteúdos a serem transmitidos (sejam estes de conhecimentos descritivos da língua ou dos gêneros discursivos), apoiando-se nas atividades epilinguísticas, estatui uma diferença entre saber uma língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (Geraldi, 1984, p. 47).

Um ensino assim concebido, em que a uniformidade não é a regra, em que a imaginação pode orientar mais do que a prescrição, em que a centralidade do texto não produza a fixidez de seus sentidos, mas que mantenha seus perigos porque abre portas às compreensões, seria um ensino de língua materna que ultrapassaria o estado prosaico para permitir a chegada ao cotidiano da sala de aula do estado poético.

> Que a palavra parede não seja símbolo
> de obstáculos à liberdade
> nem de desejos reprimidos
> nem de proibições na infância,
> etc. (essas coisas que acham os
> reveladores de arcanos mentais)
> Não.
> Parede que me seduz é de tijolo, adobe
> preposto ao abdômen de uma casa.
> Eu tenho um gosto rasteiro de
> ir por reentrâncias
> baixar em rachaduras de paredes
> por frinchas, por gretas – com lascívia de hera.
> Sobre no tijolo ser um lábio cego.
> Tal um verme que iluminasse.
>
> (Manoel de Barros. Seis ou treze coisas que eu
> aprendi sozinho, 11. *O guardador de águas)*

NOTAS

[1] As facilidades técnicas hoje permitem inclusive a impressão de livros. Há trabalhos de professoras alfabetizadoras que partindo da posição de que seus alunos têm direito à palavra e de que são autores possíveis, vêm publicando textos dos seus alunos que se tornam pequenos autores aos 6 e 7 anos de idade. Ver, por exemplo, Campos, Cristina, e Paulo Campos (2014, 2015).

[2] Pessoalmente, participei de eventos com mais de 4.000 participantes, em Belo Horizonte (promovido pela UTE), em São Paulo (promovido pela Secretaria Estadual de Educação), em Porto Alegre (promovido pela Secretaria Municipal de Educação). Eventos, cursos, conferências (de que as Conferências Brasileiras de Educação – CBE são exemplares), simpósios eram frequentes e os espaços ficavam lotados.

[3] Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja versão praticamente definitiva foi encaminhada a muitos professores universitários para que emitissem pareceres e sugestões. Obviamente estes jamais saberiam que se faria com estas sugestões, que seriam compulsadas pelos técnicos e os assessores especializados.

[4] Ainda que neste texto faça referência somente aos PCNs, listemos alguns dos programas que inundaram as escolas: PCNs em ação, Programa do Livro Didático, Portal do MEC com aulas disponíveis, portais com as provas aplicadas nas avaliações de larga escala, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorreram com os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas "BNCC em ação" para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa "PCNs em ação". Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das ONGs e OSs, já estão com os projetos elaborados para apresentarem assim que saírem os novos editais que serão sugeridos por eles mesmos.

[5] A mudança terminológica não é inocente, como sabe qualquer analista de discurso. Introduz-se no sistema escolar toda uma terminologia procedente das formas de organização das empresas. E pensa-se a escola como uma unidade de produção que deve ser gerida com eficiência para apresentar os resultados requeridos (os lucros e dividendos na forma de índices numéricos obtidos nos processos avaliativos).

[6] Damasceno (2014) estuda uma escola de cidade do interior de São Paulo, que obteve os melhores índices e por isso se tornou modelo de gestão a ser seguido pelas demais escolas. É impressionante o quanto de treinamento ocorre na escola nos meses que antecedem a aplicação dos testes de avaliação, com simulados constantes com base nas provas anteriores. Ensina-se a responder a testes, sem qualquer preocupação com a educação. Até Diane Ravitch, a toda poderosa ex-diretor de avaliação dos EEUU já reconheceu que os testes e as avaliações (e as consequentes 'complementações' salariais a professores e gestores das escolas bem sucedidas) é uma aposta inadequada em que embarcou durante quase toda sua vida.

[7] A propósito do assunto, acompanhar as análises do Prof. Luiz Carlos Freitas é bastante salutar. Cf. Avaliação Educacional – o blog do Freitas.

[8] Este é o título de uma coleção de livros didáticos de autoria de Magda Soares e a autora chama atenção para o fato de que a correlação entre 'português' e 'textos' se faz como se o próprio texto já não fosse em si português, ou em outros termos, como se o português fosse algo a ser 'encontrado' nos textos porque pairava acima deles.

[9] Há hoje inúmeras obras que tratam de uma questão crucial naquele momento: que variedade da língua deveria ou poderia ser usada na escola?

[10] Entendida esta como uma reflexão sobre os recursos lingüísticos mobilizados tanto na produção quanto na leitura de textos. Isto não excluiria, por princípio, um estudo da gramática, mas o importante deixou de ser conhecer a descrição gramatical, para se dar mais ênfase à atividade do falante de refletir sobre a linguagem. O trabalho com a intuição do aluno se sobrepunha ou deveria se sobrepor ao trabalho descritivo, produto da reflexão teórica do analista.

[11] É interessante notar que neste contexto retorna à linguagem pedagógica toda a terminologia do *tecnicismo*: engenharia didática, transposição didática, contrato didático,

planificação didática, seqüência didática, regulação das aprendizagens, elaboração e experimentação de dispositivos de ensino... É surpreendente que toda crítica ao tecnicismo, elaborada no campo da educação, seja desconhecida por uma área que se apresenta como de orientação transdisciplinar – denominada de linguística aplicada ou de didática das línguas. Examinando alguns dos trabalhos desta área, percebo, na bibliografia, que as referências dificilmente vão além das obras elaboradas em seu próprio interior, numa ignorância arrogante relativamente aos estudos nas ciências da educação.

[12] Saramago, em *História do Cerco de Lisboa*, aponta para esta característica da linguagem, em seu personagem revisor que, ao acrescentar um "não" em um enunciado, desencadeia todo o enredo da história narrada no romance.

[13] Conforme a nota 40 dos editores russos, este fragmento estava em folha avulsa inserida nos manuscritos, e não faz parte do artigo. Utilizo o título do artigo da versão brasileira do texto.

[14] Narro aqui uma sessão com minha ex-orientanda Profa. Lívia Suassuna, nos primeiros encontros de orientação de sua tese de doutoramento. Obviamente nada aqui é textual, pois narro de memória.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2013). *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34.

Balsamo, L. M. (2014). *A avaliação da escola: Um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

Barros, M. (1989). *O guardador de águas*. São Paulo: Art Editora.

Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (Org.). (1984). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste.

Remarque, E. M. (s/d. [1941]). *Náufragos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

ALGUNOS CAMINOS PARA REPENSAR Y REESTRUCTURAR LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Marta Milian

Grupo GREAL, Universitat Autònoma de Barcelona (ESPANHA)

ITINERARIO DEL GRUPO GREAL EN LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

El grupo GREAL (Grup de Recerca en l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengua/ües) al cual pertenece la autora desde su fundación en la década de los 90, tiene ya una larga trayectoria en investigación didáctica. Su primer foco de interés fue la enseñanza y aprendizaje (e/a) del proceso de composición escrita en el aula a partir del análisis de las interacciones de los participantes en situaciones de producción escrita en grupo. Una observación interesante en esta etapa es la constatación de la actividad metalingüística de los alumnos – manifiesta y observable en la reformulación del texto propuesto para escribir (*texto intentado*), en el contraste de propuestas, en los enunciados metalingüísticos o comentarios sobre el texto en fase de producción y/o revisión –, en contraposición al escaso uso de un metalenguaje gramatical explícito derivado de las clases de gramática que los alumnos reciben desde el inicio de su escolaridad (Camps, Milian, Guasch, & Ribas, 2000). Aquí surge el interés del grupo por la enseñanza de la gramática y al mismo tiempo por la actividad metalingüística como incentivo para la reflexión sobre la lengua y su uso (Camps & Milian, 2000). Diversos objetivos de investigación se derivan de este interés, entre los cuales, la necesidad de indagar más a fondo sobre los conceptos gramaticales de los alumnos y sobre su proceso de elaboración de dichos conceptos – los pronombres, personales, el sujeto, los adverbios, los tiempos verbales, la categorización morfosintáctica. Las investigaciones realizadas aportan un mayor conocimiento sobre el saber gramatical de los alumnos (Camps, 2005), un saber que, desde el punto de vista de la enseñanza gramatical escolar, se puede considerar, acorde con las aportaciones de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard, & de Weck (1987) y Fisher (1996), como superficial, poco estructurado, automatizado, efímero, orientado a los objetivos escolares de realizar los ejercicios del libro de texto o a la repetición de definiciones memorizadas para los exámenes. Sin embargo, si bien esta constatación pone el acento sobre la necesidad de investigar sobre las situaciones de enseñanza de la gramática en el aula, sobre los materiales didácticos y sobre la actuación de los docentes, también nos ofrece la posibilidad de profundizar en la actividad reflexiva de los alumnos sobre las formas lingüísticas y sobre su uso.

El grupo ha seguido indagando en los procesos de e/a de la gramática desde la perspectiva de la actividad reflexiva que puede desarrollarse en clase, sobretodo a partir de la implementación de actividades gramaticales siguiendo el modelo de secuencia didáctica (SD), centrado en la atención al proceso, el trabajo participativo en colaboración, la conciencia de aprendizaje en el marco de la evaluación formativa, la mediación discursiva del enseñante, y la implicación de los participantes en el proyecto y en su resultado (Camps, 1996; Milian, 2012, 2014). El análisis de las secuencias didácticas de gramática (SDG) en el aula (Camps & Zayas, 2006; Fontich, 2006) se complementa con proyectos de investigación específicos que se orientan al análisis de la actividad metalingüística de los aprendientes en la construcción de su saber sobre el funcionamiento de la lengua, combinando metodologías y focos de

interés diversos: actividades y entrevistas semi-estructuradas a los alumnos fuera del aula, estudios longitudinales, y estudios centrados en el diálogo en situaciones naturales de aula (Casas, 2012; Duran, 2013; Fontich, 2010; Gil, 2012; Gonzalvo & Camps, 2003; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2012). Otras líneas de investigación en relación a la enseñanza de la gramática, ya citadas, como el análisis de libros de texto (Ribas, 2010) y recientemente el análisis de representaciones de enseñantes sobre la enseñanza de la gramática y sobre la enseñanza de la composición escrita (Fontich & Birello, 2015; Fontich & Camps, 2015), complementan hasta el presente la trayectoria del grupo.

El proceso de estudio y reflexión sobre la e/a de la gramática llevado a cabo por parte del grupo GREAL a lo largo del itinerario expuesto avala la presentación de los posibles caminos para repensar la función de la gramática en la escuela en los apartados siguientes.

EL ROL DE LA GRAMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Plantearse el rol que la gramática juega en el aprendizaje de la lengua nos sitúa ante unas preguntas previas, como apunta Fontich (2013):

- ¿Qué quiere decir "saber lengua"?
- "Saber lengua", ¿significa saber usar la lengua?, ¿significa tener conocimientos sobre el sistema lingüístico? ¿sobre su uso?
- "Saber lengua", ¿es saber gramática o es *también* saber gramática?
- ¿Qué distancia hay entre el conocimiento que surge del control individual del uso y el conocimiento de la gramática formalizada?

Dos ideas complementarias se entremezclan y contraponen, sustentadas por la investigación: por una parte, el conocimiento sobre el sistema que se desprende de la lengua en uso no es un conocimiento sistematizado y no permite al aprendiente recuperar este saber en situaciones de uso formal; por otra parte, el conocimiento del sistema gramatical separado del uso no garantiza saber usar la lengua (Camps, 2010; Ribas, Milian, Guasch, & Camps, 2002). La experiencia nos muestra cada día que saber expresarse no consiste en saber la gramática formalizada y que, a la inversa, el conocimiento explícito de las reglas gramaticales no garantiza que podamos hablar o escribir, es decir, usar la lengua como instrumento de relación y de conocimiento. Ambas perspectivas parten de la idea según la cual la gramática es importante y forma parte del conocimiento relativo al uso de la lengua; sin embargo, existe una especie de barrera entre el saber práctico y el saber reflexivo sobre la lengua; es una barrera permeable, con distintos niveles de paso y con diversos momentos, maneras y direcciones para ser traspasada. Entre el uso y el conocimiento del sistema existen vínculos de naturaleza diversa y es crucial que la enseñanza muestre a los aprendientes caminos para relacionar las dos perspectivas sobre el mismo objeto. El conocimiento explícito de la lengua nos será imprescindible en aquellas situaciones comunicativas altamente formales, que conviven con situaciones informales en las que el foco consciente sobre el sistema no será necesario.

Las tradiciones de enseñanza del lenguaje en los diversos países del mundo occidental en los que se ha planteado la controversia entre la necesidad o el rechazo del conocimiento gramatical para aprender lengua y, sobretodo, para aprender a escribir, han marcado, obviamente, diferencias en la manera de abordar la cuestión, desde la consideración de la enseñanza de la gramática como base para la enseñanza de la lengua hasta el rechazo total de las actividades de gramática para aprender a

escribir y el consiguiente aislamiento de los contenidos gramaticales en la enseñanza del lenguaje (para una síntesis, Fontich & Camps, 2014). La controversia, todavía vigente en nuestras aulas y en los materiales didácticos, ha generado un volumen considerable de investigaciones, tanto en el ámbito de la adquisición del lenguaje y la construcción de conocimientos sobre el lenguaje como en el ámbito de la enseñanza - qué contenidos, con qué objetivos, qué actividades, qué tipo de mediación docente.

OBJETIVOS DEL SABER GRAMATICAL

Determinar los objetivos del saber gramatical significa tomar en consideración muchos aspectos relativos al rol de la gramática, como hemos visto en el apartado precedente, pero sobretodo y prioritariamente, tomar en consideración qué entendemos por lenguaje/lengua y gramática en los ámbitos educativos. La concepción y representación de la enseñanza de la lengua por parte de los colectivos implicados influye de manera a menudo determinante en dichos colectivos y en su actuación, desde las instituciones político-administrativas que imponen curricula y programas determinados a las instituciones educativas, a los contextos escolares concretos, donde las concepciones de los docentes dirigen su actuación en el aula, a las familias y a la sociedad, que proyectan sus expectativas sobre los resultados escolares, y a los propios aprendientes, quienes en este marco de influencias múltiples construyen su propia imagen del objeto lengua a partir de su experiencia.

El grupo GREAL adopta los postulados de la teoría sociohistoricocultural, según la cual el concepto de lenguaje puede definirse de acuerdo con las premisas siguientes (Bernárdez, 2008, 2011; Bronckart, 1996):

- El lenguaje es una forma de actividad humana relacionada con contextos de acción que implican aspectos físicos, sociales y subjetivos.
- Las estructuras lingüísticas derivan de situaciones de uso lingüístico-discursivo. Derivan de los grupos sociales precedentes. Se adaptan a las características cambiantes de las situaciones discursivas.
- El sujeto de una acción discursiva establece relaciones entre el conocimiento de la situación y el conocimiento de las formas discursivas normalmente usadas en situaciones similares. Su conocimiento lingüístico y metalingüístico le permite adaptar las formas a las características específicas de la situación.

Desde esta amplia concepción del lenguaje que implica a su vez una concepción de la gramática y de su papel en la e/a de las lenguas, uno de los objetivos básicos de la gramática en la escuela consiste en la adecuación de los contenidos gramaticales a situaciones de uso, un criterio compartido en los contextos educativos aunque difícilmente puesto en práctica en nuestras aulas.

Un segundo objetivo tiene relación con el interés de adquirir conocimiento sobre los objetos y fenómenos que nos rodean. Conocer cómo se comportan los elementos lingüísticos, cómo se establecen relaciones entre ellos, cómo se denominan en las gramáticas de referencia, es necesario para poder hablar de la lengua en el aula y en situaciones diversas, para poder consultar diccionarios y gramáticas, para facilitar la reflexión metalingüística en el aprendizaje de lenguas adicionales.

Como ejemplo de la relación que los hablantes son capaces de mantener con el lenguaje, observemos estas palabras de Martín Gaite (2009), en las que rememora una anécdota que nos resulta reveladora:

> Recuerdo que mi hermana y yo, de pequeñas, inventamos un pasatiempo consistente en llevar por cuenta las veces que hacía su aparición en los relatos de la gente *el verbo "decir" en sus distintos disfraces, como ella y yo llamábamos entonces a los tiempos y formas verbales que, con monótono empeño, se obstinaba en clasificar para nuestro provecho escolar una tal doña Ángeles*; y siempre nos producía una jocosa y renovada sorpresa aquella nutrida procesión de "y yo le dije", "como decia mi abuela", "eso, por lo menos, es lo que le han dicho a Juliana", "a saber lo que me dirá", "con que se lo digo y se pone a..." "¿sabes lo que me dijo?", prolijo trabalenguas que, en otras ocasiones, nos daba pie para aguzar nuestras dotes cómicas y hacer parodia de las visitas que venían a casa, incluyendo sus gestos y actitudes. (p. 24, el subrayado es de la autora del artículo)

Este fragmento muestra claramente que los hablantes tomamos en consideración no únicamente ni prioritariamente la dimensión formal de la lengua sino las dimensiones pragmática y semántica, es decir, los usos lingüísticos relacionados con las condiciones de producción y recepción. Muestra, también, en el caso de la escritora, una actividad metalingüística notable, de observación de los usos discursivos, de contraposición a la perspectiva formal representada por la maestra, y de posterior manipulación de dichos usos en un entorno de juego, propicio para la experimentación. En este mismo sentido, diversas investigaciones de GREAL sobre los conocimientos gramaticales de los escolares muestran que los alumnos de primaria, especialmente en los primeros niveles, hacen uso de su propia experiencia como hablantes competentes, ignorando, en ocasiones, las cuestiones de orden formal aprendidas en la escuela. En otras ocasiones la contraposición entre los conocimientos formales y su experiencia en el uso les aboca a un conflicto cognitivo de difícil resolución, que requiere la mediación del experto y la reconsideración de los parámetros formales, semánticos y pragmáticos.

La adquisición de este saber sobre la lengua y su funcionamiento, que convendremos en llamar *gramática*, es un proceso de largo alcance que se inicia antes de la etapa escolar y se extiende más allá del contexto educativo, en función del uso reflexivo de los hablantes y del contacto que establecen con otros hablantes y otras lenguas en situaciones sociodiscursivas recurrentes.

UNA GRAMÁTICA PARA ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA(S)

Para clarificar la noción de *gramática* en el marco de la enseñanza de la lengua en el contexto escolar, nos parece pertinente establecer la distinción entre *gramática científica*, *gramática de referencia* y *gramática pedagógica* (Camps & Milian, en prensa).

Se considera *gramática científica* el conjunto de teorías sobre el funcionamiento del sistema lingüístico que han dado origen a modelos explicativos de este funcionamiento. Una teoría o modelo teórico es un instrumento para explicar la realidad de manera hipotética; en relación al lenguaje, a lo largo de la historia de las ideas lingüísticas se han elaborado diferentes modelos que han dado origen a teorías lingüísticas de orden muy distinto aunque compartan un mismo objetivo: explicar qué son y cómo funcionan las lenguas.

El concepto de *gramática de referencia* presenta una perspectiva distinta, aunque mantiene una relación evidente con los modelos teóricos que la informan. Su principal interés es ofrecer una descripción de los elementos que forman parte de un

sistema lingüístico, de sus características y de sus usos y funciones. Se puede decir que una *gramática de referencia* es una gramática del usuario, un conjunto de conocimientos ordenados sobre la lengua donde el ciudadano puede acudir para consultar cuestiones que le preocupan o le interesan. Las gramáticas de referencia no únicamente son descriptivas , sino que ofrecen también una intención prescriptiva o normativa. En este sentido recogen los usos de la lengua que socialmente se reconocen como modelo estándar, que se exige en los usos escritos y orales formales. Las reglas ortográficas son un ejemplo paradigmático de esta intención formativa. Este saber de referencia – un saber exigible a cualquier ciudadano alfabetizado, instruido en la institución escolar administrada por el conjunto de la comunidad – se recoge en instituciones que lo organizan y lo van adaptando a los cambios que las lenguas experimentan con el paso del tiempo.

El concepto de *gramática pedagógica*, por otra parte, constituye un modelo cuyo objetivo no es la descripción del funcionamiento de una lengua, ni la prescripción de lo que se considera adecuado o aceptable en el uso discursivo de dicha lengua, aunque puede incluir también estos objetivos. Su función primordial es la de actuar como instrumento de e/a de la(s) lengua(s), es decir, facilitar al profesorado los contenidos y procedimientos que permitan su apropiación por parte de los aprendientes y que contribuyan a mejorar sus capacidades verbales. De algún modo, los contenidos de una gramática pedagógica difieren de los contenidos de las gramáticas científicas y de las gramáticas de referencia en dos aspectos básicos:

- la consideración del aprendiente como sujeto activo en el proceso de elaboración de sus conocimientos gramaticales, y
- la consideración de la importancia del proceso de elaboración de dichos conocimientos, que implica asumir la función mediadora del enseñante.

En cuanto a los contenidos de e/a, se organizan en relación a las funciones de la gramática pedagógica; de acuerdo con Portine (1999), podemos determinar tres funciones:

- *Función normativa* como exponente de las normas sociales relativas a los usos lingüísticos sancionados y aceptados por la comunidad. La gramática pedagógica debe mantener la intención formativa respecto de los usos de la lengua, mostrando y valorando al mismo tiempo su variedad interna en función de las áreas geográficas o en función de los grupos sociales.
- *Función de motor de estrategias discursivas*, es decir, promover el uso de la lengua acorde con las situaciones discursivas, lo que implica tomar en consideración multiplicidad de factores extralingüísticos y también lingüísticos, establecer opciones y tomar decisiones respecto de la situación, de la intención comunicativa y del propio discurso.
- *Función de estructuración de los conocimientos sobre la lengua,* que implica un proceso de conceptualización de los elementos que la componen y de su función en el discurso.

Estas tres funciones plantean un proceso de aprendizaje de la gramática que deberá partir del uso, y del conocimiento que se derive de este uso para llegar al conocimiento sistemático, un conocimiento que implica no solamente abstracción sino generalización y sistematización. La gramática pedagógica debe ofrecer al alumno un marco conceptual – un modelo – adaptado a las necesidades de la enseñanza. En los apartados siguientes abordaremos algunos de los factores que inciden en la construcción de este modelo, partiendo de los tres vértices del triángulo

didáctico, que determinan el contexto de e/a. En el centro del triángulo coinciden los tres polos básicos: el saber objeto de e/a, los enseñantes y los aprendientes. Estos tres elementos establecen relaciones entre ellos, relaciones que influyen directamente sobre la situación de e/a.

EL SABER OBJETO DE LA E/A DE LA GRAMÁTICA

Fisher (2004), en sus investigaciones sobre los conceptos gramaticales de los alumnos, denominó *obstáculos epistemológicos* a la dificultad que experimentan frente a la complejidad de las nociones gramaticales. Desde GREAL hemos ampliado este concepto de obstáculo a partir de las características que atribuimos al saber gramatical en el marco de la gramática pedagógica.

En primer lugar, la gramática como objeto de e/a no es un saber declarativo, como hemos visto, sino un saber complejo que abarca aspectos sociales y cognitivos implicados en el uso del lenguaje, un saber que se relaciona con la noción de *competencia*, que ha hecho irrupción en la literatura psicopedagógica desde hace algún tiempo. Implica también la actitud frente al saber sobre el lenguaje, sobre todo en lo referente a la curiosidad o indagación lingüística. En segundo lugar, debemos considerar que la relación entre las ciencias del lenguaje y los contenidos de la gramática pedagógica puede representar una dificultad, y de hecho lo ha sido en algunos períodos en los que se ha reforzado la concepción de *lengua* como objeto aislado del uso, sujeto prioritamente al análisis formal.

Un tercer obstáculo referido a la gramática como objeto de e/a tiene su origen en las demandas socioinstitucionales, dirigidas sobretodo a los aspectos normativos y a su cumplimiento estricto desde el contexto escolar. Son frecuentes las quejas sobre el rendimiento de los alumnos en cuestiones de ortografía, por ejemplo, que pueden coartar la actividad de los docentes en el aula para conseguir mejores resultados en este aspecto.

El obstáculo mayor es quizá la *transposición didáctica* (Bronckart & Plazaola, 1998). Es el proceso de adecuación de los saberes científicos a los saberes enseñados, en un primer estadio, y a los saberes aprendidos, en una segunda fase. Existe un notable volumen de investigaciones sobre la transposición didáctica a partir no solamente del análisis de algunos conceptos gramaticales, sino también a partir del análisis de materiales de referencia para la escuela: curricula, libros de texto (para un ejemplo, véase Ribas, 2010). Los estudios realizados, todavía incipientes, muestran la tendencia a simplificar conceptos relativos a los elementos lingüísticos y a su inserción en un sistema coherente, a simplificar asimismo procedimientos de descubierta y análisis, y a simplificar también las actividades que se proponen para realizar en el aula (Rodríguez, 2000).

La constatación de la existencia de estos obstáculos abre la perspectiva para encontrar caminos de superación para la elaboración de una gramática pedagógica. que pueden resumirse en los siguientes:

- Considerar la diferencia entre los objetivos de la gramática científica, la gramática normativa y la gramática pedagógica.
- Seleccionar los contenidos gramaticales en relación a la función discursiva e interpersonal (semántica-pragmática-formal), y establecer puentes con los usos lingüísticos.
- Facilitar el conocimiento sistemático de los conceptos gramaticales.
- Facilitar criterios para la secuenciación de contenidos en la educación obligatoria.

- Elaborar un metalenguaje unívoco y compartido por las comunidades educativas en contacto.

La lingüística funcional, más allá de una gramática descontextualizada y formal inspirada en mayor o menor grado en los modelos estructuralistas y generativistas, permite definir mejor qué contenido gramatical para la escuela. Charolles & Combettes (2001) hablan de la necesidad de interrelacionar la sintaxis y el discurso para integrar la gramática a las condiciones de producción y recepción de enunciados situados en un contexto de uso significativo, para relacionar el sistema lingüístico y las realidades extralingüísticas. Asimismo, la lingüística cognitiva ejerce en la actualidad una gran influencia en la enseñanza de la(s) lengua(s): establece la relación directa entre el estudio del lenguaje y el pensamiento y la experiencia del contexto que poseen los hablantes. Su objeto de estudio prioritario no es el sistema lingüístico, sino el uso, a partir del cual se puede observar el sistema de manera dinámica interrelacionando estructura lingüística, significado, uso lingüístico y estructura conceptual (Castañeda & Alonso, 2009; Cuenca, 2003; Tyler, 2012).

La escuela tendrá que recurrir a la teoría no en bloque, sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, básicamente la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos (Zayas, 2006). El conocimiento gramatical debe estar orientado no tanto al estudio del sistema como a la *reflexión gramatical;* hay que abandonar la idea de que serán los modelos lingüísticos los que nos indicarán cómo actuar en el aula. Esa posición supone redimensionar o reconfigurar aspectos diversos, tanto en los contenidos gramaticales declarativos como en los procedimentales (Brucart, 2000; Larsen-Freeman, 2003; Milian, 2005). Entre estos últimos podemos citar la facilitación de instrumentos que permitan abordar el conocimiento progresivo de las nociones gramaticales – comparar, relacionar, inserir, clasificar, segmentar, cambiar de orden, suprimir, sustituir, ampliar, etc. – y ofrecer también procedimientos argumentativos para reflexionar sobre la lengua.

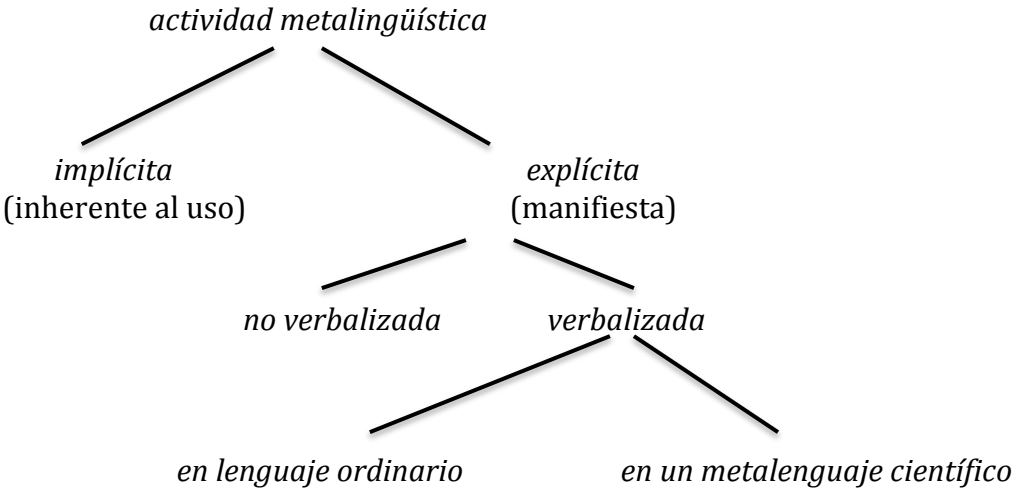
EL APRENDIENTE COMO SUJETO ACTIVO DE SU APRENDIZAJE

Los *obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles* están en relación con el desarrollo psicolingüístico de los aprendientes y con las teorías del aprendizaje. Las investigaciones sobre el conocimiento metalingüístico de los escolares muestran la gran dificultad que experimentan para conseguir un nivel de abstracción adecuado para la reflexión conceptual (Camps, 2005; Milian & Camps, 2006). Se pueden atribuir distintas causas a esta dificultad, entre las cuales:

- La dificultad de construir conceptos abstractos más allá de la definición escolar o más allá del nivel referencial del significado.
- El recurso a los conocimientos que poseen almacenados de forma automatizada o mecánica, no reflexiva.

Por otra parte, al margen de su mayor o menor capacidad para la abstracción, los conocimientos previos y las representaciones y actitudes que los aprendientes aportan al contexto del aula pueden erigirse también en obstáculos para construir conocimientos coherentes sobre la lengua y su uso. Para superar la distancia entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos, el razonamiento gramatical requiere pasar por niveles de abstracción consecutivos (Vygotsky, 1986) en un proceso lento que se refleja en la actividad reflexiva de los hablantes, en los niveles de la *actividad metalingüística*.

La actividad metalingüística se manifiesta con grados de accesibilidad diversa a la conciencia del propio hablante. Basándose en los estudios lingüísticos y psicolingüísticos sobre la *función metalingüística* (Benveniste, 1966; Culioli, 1990; Gombert, 1990; Karmilof-Smith, 1992), Camps (2000) distingue diversos niveles de dicha actividad. Existe un primer nivel implícito, inherente al uso, en el que la actividad sobre la lengua se controla por parte del hablante en un nivel de conciencia probablemente mínimo, que algunos estudiosos denominan *actividad epilingüística,* siguiendo a Culioli. Los niveles siguientes se caracterizan por la manifestación explícita de la actividad metalingüística, desde las operaciones integradas en el uso que permiten controlar el propio discurso y detectar inconsistencias en el del interlocutor hasta la verbalización de la actividad sobre la lengua, en un lenguaje ordinario en un nivel inicial y en un metalenguaje científico, compartido, en el que se ponen de manifiesto los conocimientos construidos sobre el funcionamiento del lenguaje, propios de los lingüistas.



Facilitar el conocimiento sistemático a partir del conocimiento que cada individuo elabora y reelabora a partir de la participación en la actividad discursiva y relacionar este conocimiento con la lengua usada y sancionada por la gramática de referencia requiere que la actividad metalingüística sea explícita, compartida y razonada en la interacción con los participantes – alumnos y docente – en la actividad de reflexión sobre el funcionamiento lingüístico. Larsen-Freeman(2003) propone el término *grammaring* para referirse a esta actividad reflexiva, sobretodo en prácticas discursivas significativas. Consiste básicamente en razonar sobre las formas, entender los motivos de orden semántico y pragmático que organizan el discurso de una forma y no de otra. Myhill (2009), por su parte, siguiendo la línea del *meaning potential* de Halliday (1978) y refiriéndose a la actividad de escribir, habla de *design* como de la posibilidad de los hablantes de seleccionar entre el conjunto de posibilidades léxicas y gramaticales que la lengua ofrece los elementos y estructuras adecuadas para la situación discursiva en la que participan (el ejemplo de Martín Gaite, en este mismo artículo muestra esta capacidad de selección y adecuación). Se trata, en ambos casos, de hacer que los hablantes sean conscientes de su responsabilidad como receptores y productores de discursos.

Por otra parte, el *razonamiento metalingüístico* sobre el uso no garantiza el proceso necesario para sistematizar los conceptos gramaticales, que requieren un

esfuerzo cognitivo de abstracción y de generalización (Barth, 2004) (véase Camps & Milian, en prensa).

Los caminos para una gramática pedagógica que surgen de las consideraciones precedentes pueden resumirse en los siguientes:

- Adecuar los contenidos gramaticales al nivel de desarrollo psicolingüístico de los aprendientes.
- Favorecer un rol activo y participativo en el alumno creando propuestas y contextos favorables a la interacción colaborativa.
- Facilitar la actividad y la reflexión y razonamiento metalingüísticos.
- Ayudar a la conceptualización y a la sistematización de nociones y estructuras gramaticales.

EL ENSEÑANTE COMO COLABORADOR ACTIVO EN LA E/A DE LA GRAMÁTICA

Los *obstáculos metodológicos* que surgen en la enseñanza y aprendizaje de la gramática tienen su origen, por una parte en la formación inicial y permanente de los enseñantes sobre el objeto de e/a y también sobre los métodos y procedimientos de enseñanza. Por otra parte, las creencias, representaciones y saberes de los enseñantes, sus actitudes y su actuación en el aula pueden determinar en gran manera la efectividad de su tarea. La formación para la enseñanza de la gramática, en nuestro país, ocupa un espacio reducido o incluso inexistente en el curriculum de didáctica de la lengua en la formación de futuros enseñantes, y suele ser un espacio vacío en la formación permanente. Los obstáculos pueden ser consecuencia involuntaria de acciones didácticas anteriores, de la experiencia escolar de los propios enseñantes, o de la cultura del centro sobre hábitos de enseñanza instalados en la comunidad.

La investigación muestra los aspectos negativos que estos obstáculos proyectan sobre la propia enseñanza -vigencia de una representación transmisiva – y sobre los alumnos – pasividad, barrera de las nociones aprendidas mecánicamente – (Camps, 2005), pero a la vez apuntan los aspectos positivos, que consisten básicamente en acompañarles en el proceso de razonar y construir. El acompañamiento es difícil de llevar a cabo, difícil de aprender, difícil de enseñar y difícil de poner en práctica. La gestión del aula se convierte en un punto clave para ello. Se requiere no solamente el concurso del enseñante – tiempo, implicación, dedicación –, sino también el concurso del alumno – tiempo, motivación, implicación. Se ha indicado la importancia de establecer el aula como un espacio de intercambio y crear las condiciones para que el alumno sepa qué se espera de él cuando está en grupo y para que "aprenda a convertirse en protagonista activo que interviene, escucha, rebate y colabora" (Fontich, 2013, p. 11).

Los caminos que esta situación propone desde la perspectiva de los docentes para la elaboración de una gramática pedagógica apuntan a:

- Revisar la formación inicial y permanente de los enseñantes respecto de sus saberes, concepciones, actitudes y actuaciones sobre el objeto de e/a y sobre el aprendizaje. Para ello, sería necesario completar la formación de los docentes a partir de fomentar su implicación en la investigación didáctica y en el análisis de los materiales de referencia y revistas profesionales, en su participación en los foros de intercambio y discusión, con el fin de construir una fundamentación razonada en sus actuaciones en el aula.
- Gestionar el aula como un espacio de intercambio.

Referente a la gestión del aula, el grupo GREAL experimenta el modelo de secuencias didácticas de gramática (SDG), ya citado en la introducción de este artículo, cuyas características básicas giran en torno a: a) la importancia de la actividad, del *hacer*, y a la vez del producto o resultado de la secuencia – el informe, las conclusiones; b) la importancia del proceso para estimular el *razonamiento metalingüístico*, a partir de una actitud abierta, participativa y exploratoria; y c) la importancia de la *interacción* como mediadora en el proceso de construcción de conocimiento (Camps, 2006).

En definitiva, el objetivo del modelo es implicar al aprendiente, y también al propio enseñante "en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir actividades que los interroguen y que les inciten a la reflexión, que les lleven a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo; en definitiva, que les sitúen en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar el razonamiento gramatical" (Milian & Camps, 2006, p. 29).

REFERENCIAS

Barth, B. M. (2004). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (vol. 1). Paris: Gallimard.

Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura:* ¿Qué está equivocado en nuestro concepto de lenguaje? (pp. 123-145). Madrid: Alianza Editorial.

Bernárdez, E. (2011). Actividad humana y lenguaje. In U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-22). Barcelona: Graó.

Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J. P., & Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques 97-98*, 35-58 [reproduït en català a: Camps, A. & Ferrer, M. (Coords.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 39-63). Barcelona: Graó].

Brucart, J. M. (2000). L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari. In J. Macià & J. Solà (Coords.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 163-229). Barcelona: Graó.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación, 2*, 43-57.

Camps, A. (2000). El coneixement gramatical dels alumnes: El cas dels pronoms personals. In J. Macià & J. Solà (Coords.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari – Propostes practiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva. In T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2011). L'activitat metalingüística en l'aprenentatge de les llengües. In A. Camps (Coord.), *Llengua catalana i literatura. Complements de formació disciplinària* (pp. 47-64). Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.). (2005). Els conceptes gramaticals dels estudiants. La complexitat del "saber" gramatical. In *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.

Camps, A., & Milian, M. (Eds.). (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Camps, A., & Milian, M. (en prensa). Una gramàtica per a l'ensenyament: Característiques i objectius. *Caplletra, 62* (previsto para 2017).

Camps, A., & Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
Camps, A., Milian, M., Guasch, O., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103-124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
Casas, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
Castañeda, A., & Alonso, R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *marcoELE - Revista de Didáctica, 8*, 33 p. Disponible en: marcoele.com/numeros/numero-8/
Charolles, M., & Combettes, B. (2001). De la phrase au discours: Rupture et continuité. In C. Garcia-Debanc, J. P. Confais, & M. Grandaty, *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* (pp. 117-141). Toulouse: Delagrave/CDR Midi-Pyrénées.
Cuenca, M. J. (2003). Cognició, pragmàtica i gramàtica. *Noves SL. Revista de Sociolingüística,* 7 p. Disponible en: http://www.gencat.cat/llengua/noves/
Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation* (vol. 1). Paris: Ophrys.
Duran, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: Le cas de l'adjectif. In S. G. Chartrand (Dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Montréal: Éditions Logiques.
Fisher, C. (2004). La place des répresentations des apprenants en didactique de la grammaire. In C. Vargas (Dir.), *Langue et études de la langue* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE/Horsori.
Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
Fontich, X. (2013). La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra - Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 6(3),* 1-19.
Fontich, X., & Birello, M. (2015). Tendencias de profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura. In L. P. Cancelas (Coord.), *Tendencias en educación lingüística* (pp. 103-120). Granada: GEU.
Fontich, X., & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education, 29/5*, 598-625.
Fontich, X., & Camps, A. (2015). Gramática y escritura en la educación secundaria: Estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. *Tejuelo - Didáctica de la Lengua y la Literatura, 22,* 11-27.
Gil, R. (2012). Los conocimientos sobre segmentación y el concepto de palabra. Una investigación sobre la actividad metalingüística de los alumnos de primaria. In J. A. Brandão-Carvalho, L. F. Barbeiro, L. Álvares, & A. C. Silva (Orgs.), *Aula de língua: Interação e reflexão* (pp. 89-109). Leiria/Braga/Aveiro: ESECS, Instituto Politécnico de Leiria/CIEd, Universidade do Minho/CIDTFF, Universidade de Aveiro.
Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
Gonzalvo, L., & Camps, A. (2003). Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: El subjecte. *Articles de Didàctica de la Llengua i laLiteratura, 31*, 111-123.
Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. The child as a linguist (pp. 31-63). Cambridge: MIT Press.
Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C., & de Weck, C. (1987). L*e savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Berne: Peter Lang.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language. From grammar to grammaring*. Boston, Mass.: Thomson/Heinle.
Martín Gaite, C. (2009). *El cuento de nunca acabar (apuntes sobre la narración, el amor y la mentira)*. Madrid: Siruela.
Milian, M. (2005). Parlar per fer gramática. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 37*, 11-30.
Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. *Articles de Didàctica de la Llengua i laLiteratura, 57*, 8-21.
Milian, M. (2014). Working on grammar at school. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 43-73). Berne: Peter Lang.
Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. In A. Camps (Ed.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
Myhill, D. (2009). Becoming a designer: Trajectories of linguistic development. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 402-414). London: SAGE.
Ribas, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
Ribas, T., Milian, M., Guasch, O., & Camps, A. (2002). La composición escrita como objeto de reflexión. In J. M. Cots & L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 167-185). Lleida: Milienio.
Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos de pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
Rodríguez, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramática des de dins de l'aula. In A. Camps (Coord.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
Torralba, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a primària* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York/London: Routledge.
Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.

ÍNDICE
NOTA DE ABERTURA
CONFERÊNCIAS
COMUNICAÇÕES
ÍNDICE DE AUTORES

4

COMO IDENTIFICAR E ANALISAR OS DESVIOS DE ESCRITA RECORRENTES EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II?

Pâmella Alves[1] & Juliana Bertucci Barbosa[2]

[1, 2]Universidade Federal do Triângulo Mineiro/CAPES (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Ao acompanharmos a prática de professores da disciplina de Língua Portuguesa do sexto ao nono ano, percebemos que a maioria acredita que o aluno deve chegar ao sexto ano com as regras básicas de ortografia internalizadas. Porém, essa crença se opõe à realidade. A partir de nossa prática educacional em sala de aula na Rede Pública, constatamos que muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental II, com muitas lacunas de aprendizado na alfabetização e na organização de um texto escrito. Um fator agravante é que os professores do Ensino Fundamental II, em sua maioria, acreditam que a responsabilidade de ensinar essas habilidades aos alunos é dos professores do Ensino Fundamental I.

Assim, temos o seguinte cenário: se os alunos não estão conseguindo terminar o primeiro ciclo tendo desenvolvido as habilidades de escrita relacionadas à ortografia de acordo com a norma padrão[1], tampouco professores do Ensino Fundamental II o farão. Essa postura adotada se dá por vários motivos, podendo ser decorrência de(a/o): (i) falta de consciência fonológica do professor para trabalhar a aquisição da escrita e levar em consideração a variedade do aluno; (ii) falta de profissionais que atendam individualmente o aluno com maior dificuldade de escrita; (iii) ausência de práticas e materiais necessários para o desenvolvimento dessa habilidade de escrita; (iv) falta de tempo, pois tendo que cumprir um cronograma, atender esta demanda significa voltar a um conteúdo que seria ultrapassado para os demais alunos; e por fim, (v) falta de vontade ou estímulo do professor.

Diante deste contexto, neste artigo, temos como objetivos principais:

(a) apresentar uma metodologia de como identificar e analisar os desvios de escrita recorrentes em textos de alunos do ensino fundamental II;
(b) propor exemplos de atividades que abordem a questão dos desvios de escrita que possam ser utilizadas pelos professores do ensino fundamental II.

Durante esse processo, visando contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, analisaremos a relação entre as variedades linguísticas dos alunos e os desvios de escrita presentes nas produções textuais, e posteriormente, proporemos exemplos de atividades que busquem contribuir no trabalho do professor em relação aos desvios de escrita dos alunos do nono ano e complementem o material didático utilizado pelo professor.

Esta proposta vai de encontro ao objetivo do programa de mestrado profissional PROFLETRAS que é aumentar a qualidade do ensino direcionado aos alunos do ensino fundamental aumentando as habilidades de leitura e escrita dos mesmos.

2. SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO

A Sociolinguística chegou ao Brasil por volta dos anos 1980, por meio de pesquisadores que se inspiraram nos estudos desenvolvidos por William Labov, nos Estados Unidos. Labov (2008) não foi o primeiro linguista a falar sobre a relação entre língua e sociedade, mas foi o que mais se aprofundou nesta área (Tarallo, 2004, p. 7), o pesquisador acreditava que assim como a teoria química não poderia ignorar as peculiaridades observadas em seus elementos, a teoria linguística não poderia ignorar "o comportamento social dos falantes de uma língua" (Labov, 2008, p. 298).

Um aspecto importante sobre a linguagem levantado nas pesquisas de Labov (2008, p. 243) é a variação linguística. O pesquisador defende a tese de que não existe falante de estilo único, algumas pessoas apresentam um grau de alternância estilística maior que outras, mas nenhuma escapa à variação linguística visto que sempre mudam de contexto discursivo/comunicativo. A variação linguística é o principal campo de pesquisa da Sociolinguística atual.

Embora o foco da investigação de Labov não fosse educacional estando voltada principalmente a fatores e razões que determinam a variação (Marcushi, 2010, p. 32), suas descobertas foram de grande valia para as pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas no contexto da sala de aula, já que muitas das dificuldades dos professores estão pautadas na insuficiência de conhecimentos sobre a variação linguística, o que os fazem pensar que os alunos são inteligentemente debilitados, ou desacreditem de sua própria capacidade de ensinar.

A Sociolinguística contribui em muitos aspectos para o processo de ensino-aprendizagem, um deles é a adequação de conceitos e de terminologias para o tratamento da língua (Martins, Vieira, & Tavares, 2014, p. 9), essa adequação é importante para que não haja mal entendidos ao tratar do tema e para o fortalecimento da sociolinguística no que se trata de um campo de pesquisa empírico.

Outra grande contribuição da Sociolinguística ao ensino foi o reconhecimento de que a Língua Portuguesa falada no Brasil (e em qualquer outro país, principalmente nos mais pobres) é composta de muitas variedades linguísticas, essa conscientização se deu através de estudos desenvolvidos por linguistas que se inspiraram no trabalho de William Labov sobre o inglês vernacular falado pelos negros, trabalho que legitimou essa variedade e a identidade social dos que dela se utilizavam, ao reclamar o respeito às diferenças (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 120). Segundo Labov (2008, pp. 236-238) a língua é heterogênea e quanto mais se sabe dela, mais se pode descobrir sobre ela.

As variações linguísticas se realizam de várias maneiras e, conforme expõem Görski e Coelho (2009, pp. 76-78), há a variação geográfica, também conhecida como regional ou diatópica que se refere aos diversos falares de uma mesma língua em lugares diferentes que podem ser desde lugares mais distantes a lugares mais próximos entre si. Outra classificação de variação é a social (ou diastrática); esta variação diz respeito a grupos sociais como, sexo, idade, classe social, profissão, grau de escolaridade, entre outros, cada um desses grupos utilizam uma linguagem que além de ser motivada linguisticamente, também apresenta forte influência extra-linguística, isto é, a questão da identidade. Dependendo da maneira como se fala, pode-se definir a que grupo pertence o falante. Labov (2008) verificou em suas pesquisas que os falantes homens, consideravam afeminado utilizar a variedade considerada culta, pelo fato de as mulheres preocuparem-se mais com esta questão. E por último, há ainda a variação estilística (Görski & Coelho, 2009, p. 78), também conhecida por variação contextual ou por registro, esta variação está relacionada às praticas sociais, a forma com que o falante se comunica é alterada dependendo do

grau de formalidade que determinados ambientes exigem (escola, igreja, entrevista de emprego, festa de aniversário). Não devemos ser taxativos com relação a essa classificação, visto que poderemos encontrar em uma mesma situação dois ou mais tipos de variação.

A validade da colaboração dos estudos sociolinguísticos para com o ensino nota-se também na menção às variedades linguísticas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) que apresentam o tema aos professores de maneira enfática:

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (Brasil, 1998, p. 29)

Essa conscientização sobre as variedades linguísticas é sumamente importante ao professor porque trabalhar em uma esfera comunicativa é lidar com o preconceito linguístico, preconceito este arraigado por muito tempo em nossa cultura, segundo Martins et al. (2014):

> Os usos linguísticos são valorados pelos usuários dos mais diversos perfis. Isso significa dizer que as expressões linguísticas efetivamente utilizadas por um grupo de falantes – independentemente da norma utilizada -, embora sejam todas cientificamente legítimas e igualmente válidas, são avaliadas naturalmente como prestigiosas (bonitas, corretas, agradáveis, dentre outros qualificativos) ou desprestigiosas (feias, erradas, desagradáveis). (p. 12)

A sala de aula é também um espaço no qual a crença de que existem variedades melhores que outras se concretiza e a Sociolinguística apresenta ao professor a importância do reconhecimento do perfil das variantes presentes nas produções textuais (orais e escritas) dos alunos, para que assim possa verificar a origem de cada expressão e auxiliar os estudantes na adequação textual a cada contexto (Martins et al., 2014, p. 13). O objetivo não é que o professor deixe de ensinar a linguagem que é encontrada nos livros clássicos, ou em situações mais formais, mas que, levando em consideração a variedade linguística dos alunos, apresente-lhes possibilidades de encaixamento dessa ou de outras variedades linguísticas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 151), todas as variedades que estabelecem o conjunto de variedades linguísticas de uma comunidade, sejam elas consideradas

variedades cultas ou vernaculares, são passíveis de comparação e se correspondem mais do que divergem.

Assim, percebemos que os conhecimentos provindos da Sociolinguística permitem uma reflexão do trabalho com a linguagem realizado em sala de aula, nas práticas de ensino da língua portuguesa. Para que esse trabalho seja desenvolvido com êxito, faz-se necessária a construção de conhecimentos por parte dos professores que são os principais agentes quando falamos de respeito às variedades linguísticas na escola. É o professor que iniciará uma investigação sobre as regras variáveis em seu grupo de alunos e a partir de então poderá conduzir atividades que repercutam a cultura do respeito e da adequação linguística.

3. AQUISIÇÃO DA ESCRITA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O processo de aquisição da escrita está muito relacionado à bagagem que a criança traz quando ingressa na escola, e, na escola atual, essa bagagem pode determinar o sucesso ou o insucesso desta criança (Kato, 1986, p. 121). Há crianças que chegam à escola com sua bagagem cheia de elementos que a auxiliam no momento de adquirir a escrita, como: o contato com livros, papéis e lápis na infância, a oportunidade de ouvir e contar histórias, a visualização de alguém próximo lendo com frequência, o pertencimento à comunidade que utiliza uma linguagem mais prestigiada. Por outro lado há crianças que são inseridas na escola sem nada na bagagem que possa auxiliá-la neste momento tão difícil. Não que a sua bagagem esteja vazia, pelo contrário, sua bagagem está cheia de histórias reais, nela podem conter algumas receitas culinárias, umas tantas músicas (talvez até com letras inapropriadas aos seus ouvidos), alguns ofícios como ajudante de pedreiro, babá, e também habilidades (soltar pipa, jogar bola, entre outras) e principalmente seu "jeito de falar". O que acontece, porém, é que esta segunda bagagem não está adequada ao ambiente escolar e por isso sua dona precisará, aos poucos, trocar de bagagem, mas a escola, infelizmente, não lhe dá tempo para isso.

A metáfora que acabamos de utilizar serve para representar o que Cagliari (2009) descreve:

> A criança que entra na escola pode certamente levar um choque, por mais que os adultos digam que a escola é isso ou aquilo. Se ela for pobre, vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade. Descobrirá o preconceito desta quanto ao seu modo de falar, andar, vestir, agir, pensar... (p. 17)

O despreparo, de modo geral, dos professores para lidar com a diversidade linguística reflete-se em suas práticas de sala de aula. Não estamos colocando nos professores a culpa que não lhes cabe, ou seja, há toda uma cultura que privilegia a língua falada pelas camadas com mais formação educacional (e com melhor condição social) e desprestigia as demais variedades, mas acreditamos que os professores são os que estão em contato direto com os alunos e, portanto, têm a maior influência para que esta realidade seja modificada. Tanto se atentando às suas práticas – que podem estar desprestigiando o dialeto dos alunos – quanto em relação à sua postura quando se trata de presenciar eventos de preconceito linguístico entre os próprios alunos. "O

conhecimento sistemático das diferenças linguísticas pode ser um recurso eficaz no combate a esse preconceito" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 149).

Considerando que a variedade linguística do aluno possui uma estrutura gramatical, ficará mais fácil realizar a alfabetização e posteriores acertos em produções textuais. Segundo Cagliari (2009, p. 16), as crianças, quando ingressam na escola, já são falantes nativos de um determinado dialeto, que é vocabular e estruturalmente completo, sendo assim, a criança que aprende a falar sem concordância verbal, por exemplo, não é porque tem menos habilidades que uma criança que aprendeu a concordar os verbos e os *ésses*, é porque simplesmente internalizou a língua como a conheceu. Assim como uma criança de Portugal provavelmente utilizará estruturas pertencentes à variedade utilizada lá, com pronomes e uso de vós, o que não significa que é mais inteligente do que as crianças brasileiras.

Sabendo então que para uma criança que já experimentou a palavra escrita por meio de livros, jornais, e conviveu com pessoas que fazem uso desta modalidade da língua, a escola é como uma continuação do que já vivia em casa (Cagliari, 2009, p. 19) e que para a criança que nunca teve contato com o universo da escrita o processo de aquisição da linguagem será bem mais complicado, é preciso que a escola, com calma, apresente a esta criança a escrita, por meio de histórias que façam uso de alguma variedade culta e ao mesmo tempo adequando-a à realidade da criança, por meio de interpretação conjunta, nas palavras de Kato (1986) "desautomatizar o uso do próprio dialeto para amoldar a produção à norma prescrita pela escola é, para a criança, um processo lento e gradual" (p. 123). Em contrapartida, a autora acredita que entender um texto "envolve a aquisição de novas habilidades e não a modificação de comportamentos já adquiridos, o que pode acarretar menos dificuldades" (Kato, 1986, p. 123). Ou seja, em nenhum momento espera-se que a criança desaprenda todo o conhecimento linguístico que já possui sobre a variedade de sua comunidade, mas aspira-se que com os novos conhecimentos a criança seja capaz de se comunicar com tranquilidade por meio da modalidade falada ou escrita.

> A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. E, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (Brasil, 1998, p. 28)

É preciso que as escolas e outras instituições culturais deixem de propagar o mito de que o português é uma língua homogênea e passem a pesquisar sobre as variedades linguísticas das comunidades em que se inserem, para que a norma linguística a ser ensinada não faça com que o aluno se sinta um estrangeiro em sua própria língua. E que os rótulos atribuídos, inconsequentemente, aos alunos que não se adequam à variedade ensinada na escola sejam retirados, dado que a ineficiência não está relacionada ao aluno falante de dialetos vernaculares, mas sim na instituição

que não consegue estabelecer um ensino que lhe apresente novas construções a partir das já conhecidas por ele (Cagliari, 2010; Bagno, 2015).

4. PROPOSTA METODOLÓGICA DE IDENTIFICAÇÃO DE DESVIOS

Para que seja realizado o levantamento dos desvios de escrita mais comuns nas produções dos alunos, deve ser solicitado aos alunos que produzam um texto, de preferência na tipologia narrativa, pois, de acordo com Tarallo (2004), "ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma" (p. 23), dessa maneira, os alunos escreverão mais livremente sem preocupação com a ortografia em si.

Em seguida, deve-se haver uma análise dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais, dividindo-os em dois grandes grupos: (1) provenientes de deficiências na aquisição do sistema ortográfico e (2) provenientes da influencia da variedade dialetal oral do aluno na escrita (Bortoni-Ricardo, 2005, pp. 54-58).

> *Tipo 1) Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita:* São causados principalmente por relações não biunívocas entre fonema e letra, ou seja, muitas vezes um fonema possui várias representações gráficas como é o caso da sibilante /s/ que pode ser representada pelas letras *s*, *x*, *ss*, *ç* ou *z*, assim como os fonemas [Ze] e [Zi] que podem ser representados pelas sílabas *je* e *ji* ou *ge* e *gi*. Ocorre ainda o contrário, em que um só grafema pode representar vários fonemas, por exemplo: *x* pode ter som de [z] (exato), [s] (expectador) e [Σ] (xarope). Além dessas relações, há ainda as diferentes representações da nasalidade, que ora pode ser marcada pelo diacrítico ~ e ora marcada por contextos vizinhos *m* e *n*, por exemplo: compraram e comprarão, em que usa-se "am" para átono e "ão" para tônico (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54). É comum que apareça esse tipo de desvio ortográfico nomeado por Cagliari (2009, p. 123) *uso indevido de letras*, visto que o sistema não apresenta regras específicas para cada uso, ou seja, o que não é permitido em uma palavra, por exemplo: "cazar" z em contexto v_v, é permitido em outra: "azar" que está no mesmo contexto (v_v), tornando-se assim justificáveis os desvios de escrita apresentados pelos alunos. Segundo o autor (Cagliari, 2009) os desvios dos alunos não são levianos ou infundados, ao contrário, apresentam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala.

> *Tipo 2) Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita:* Na fala existem processos fonético-fonológicos que são realizados pelos falantes sem que se deem conta, alguns desses processos são característicos de determinado dialeto, ou variedade, outros, chamados *graduais*, além de indicarem variedades sociais, permeiam a língua culta, aparecendo mais frequentemente nos registros não monitorados. É comum a verificação de desvios ortográficos motivados por processos fonético-fonológicos, elencamos alguns desses processos com base em Cristófaro Silva (2011):
>
> - Apagamento: seguimento consonantal ou vocálico é apagado.
>
> a) Monotongação – ditongo passa a ser produzido como uma única vogal, por exemplo: *caxa* (caixa), *poca* (pouca).

b) Apócope – omissão de um ou mais sons no final de uma palavra, sendo mais comum a perda do rótico: *deita* (deitar), *come* (comer)

- Epêntese: inserção de vogal ou consoante em uma palavra
  a) Vogal Epentética *i* – acréscimo de uma vogal entre as consoantes em encontros consonantais que envolvem oclusivas, nasais ou fricativas: *adivogado* (advogado).
  b) Ditongação – transformação de um montongo em ditongo: *voceis* (vocês), *nóis* (nós).
- Alçamento: elevação das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u], por exemplo: *mininu* (menino), *gurdura* (gordura).

Pode ser que no decorrer da análise sejam identificados desvios ortográficos motivados por processos fonético-fonológicos não citados, mas que são facilmente encontrados em livros como o de Thaís Cristófaro Silva (2011).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios[2] de escrita permite a identificação dos desvios e possibilita a elaboração de atividades destinadas a atender às áreas de maior incidência. Como se pode constatar, a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo desta ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. Já o tipo 2, como afirma a pesquisadora, os desvios de escrita são "decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54) e se distinguem entre si. Após essa classificação dos desvios presentes nos textos dos alunos, é possível realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, que auxiliem o professor na elaboração de atividades direcionadas.

A etapa sugerida a ser realizada posteriormente ao diagnóstico dos desvios de ortografia é, portanto, a análise dos materiais utilizados pelo professor, principalmente, observando como é trabalhada (e se é abordada) a questão dos desvios de escrita e a variação linguística. Por fim, partindo do material já utilizado pelo professor e do diagnóstico dos principais desvios de escrita presentes nos textos dos alunos, parte-se para a elaboração de atividades de intervenção complementares que visam minimizar os problemas de escrita dos alunos.

5. EXEMPLO DE ATIVIDADE

Em uma rede social, na página de um adolescente que joga futebol com os colegas de escola encontramos o seguinte texto:



Após a leitura do texto e análise da imagem responda:

a) Qual parece ser o contexto de produção do texto “Dia dia e nois na luta irmão defendendo irmão tamo juntao”?
b) Você acredita que a variedade linguística utilizada pelo adolescente para expressar seu pensamento está adequada à situação de comunicação? Explique.
c) Se este adolescente, em uma situação hipotética, fizesse parte do grêmio estudantil da escola e precisasse escrever sobre trabalho em equipe para explicar ao diretor um projeto de arrecadação de verba para a pintura da quadra esportiva, qual seria a melhor maneira de elaborar o mesmo enunciado?

Nesta atividade, o aluno é levado a refletir sobre o fenômeno fonológico da ditongação (nois) tão presente na variação linguística de algumas regiões e que frequentemente influencia a escrita, não se adequando à norma ortográfica. Outro fenômeno fonológico a ser observado pelo aluno é o apagamento na palavra “tamo” em que são apagadas a sílaba inicial e o *s* final, o que representa mais uma interferência da oralidade na escrita. A atividade também aborda a questão da adequação linguística que leva o aluno a pensar sobre em quais contextos pode deixar a oralidade interferir em sua escrita e em quais contextos a escrita deve ser mais monitorada, como no caso de ter que escrever para o diretor.

CONCLUSÃO

Para desenvolver um trabalho sob a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, é preciso levar em consideração a variedade linguística que o aluno traz consigo durante o processo de desenvolvimento da escrita. Com a proposta aqui apresentada, almejamos contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II no Brasil, possibilitando, por meio da constatação dos desvios, a realização de um trabalho mais específico e eficaz, melhorando a aprendizagem em sala de aula. É parte da continuação deste trabalho, a elaboração de propostas de atividades de ortografia a partir dos resultados obtidos na análise.

NOTAS

[1] “Norma padrão” (plano da idealização), de acordo com Faraco (2008), não é uma variedade da língua (como é a norma culta), mas “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75). Essa norma regula explicitamente os comportamentos dos falantes, funcionando como coerção social em busca de um efeito unificador e como uma “referência supra-regional e transtemporal” (p. 80). A norma padrão é, portanto, “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (p. 75).

[2] Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade” (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 273). Aqui neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo “desvio”.

REFERÊNCIAS

Bagno, M. (2015). *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós cheguemu na escola, e agora*? São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil - Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione.

Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.

Görski, E. M., & Coelho, I. L. (2009). Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística, 10*(1), 73-91.

Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.

Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcushi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Martins, M. A., Vieira, S. R., & Tavares, M. A. (Orgs.). (2014). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto.

Silva, T. C. (2011). *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto.

Tarallo, F. (2004). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.

PERCEÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCRITA: ESCREVER NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA

Sónia Antunes[1] & António Carvalho da Silva[2]

[1]EBS Santa Maria, Açores (PORTUGAL)
[2]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita está intrinsecamente associada à escola. De facto, "É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal" (Carvalho, 2013, p. 187).

Trata-se de uma competência de elevado grau de dificuldade, que se traduz, para muitos alunos, numa habilidade problemática "na realização de inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita". Estas dificuldades não se limitam ao âmbito da disciplina de Português, mas estendem-se a todas as outras matérias, "com implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar" (Carvalho, 2013, p. 187).

Nos dias de hoje, um estudo da escrita na escola e fora da escola assume maior pertinência se tivermos em conta o progresso tecnológico que potencia novos contextos e, consequentemente, novos géneros textuais (Carvalho, 2013). Na verdade, com o passar dos tempos, a evolução tecnológica veio contribuir para uma mudança de paradigma, pois, a escrita em papel e com lápis, que servia de suporte à comunicação escrita, vai sendo substituída pelo computador, pelo *tablet* ou pelo *iphone*, suportes preferidos e cada vez mais utilizados pelos jovens estudantes.

Considera-se que as redes sociais estão, em certa medida, a alterar as formas convencionais de comunicação, através da utilização de ícones que substituem várias palavras e das inúmeras abreviaturas que se criam. Cada vez se comunica mais e melhor através destes meios, criando-se convenções próprias no seu uso. "Porém, a questão que surge é: até que ponto as redes sociais não prejudicarão a escrita que a sociedade e a escola exigem de todo o cidadão?" (Antunes, 2014, p. 18). A verdade é que "a escrita, na utilização destes meios de comunicação, é tratada de um modo muito mais informal, onde, muitas vezes, se descuram as regras de coesão textual e de gramática. É usada unicamente com o intuito comunicativo, ficando em segundo plano a questão da forma" (Soares, 2016, p. 17).

Tendo em conta o acima exposto, pretendemos, com este estudo, apurar, em primeiro lugar, a forma como os alunos veem a escrita nas aulas de Português, sobretudo em relação às outras competências. Em segundo lugar, recolher elementos que permitam averiguar a relação que os estudantes mantêm com a expressão escrita e fazer uma caracterização das práticas de escrita extraescolar, assim como atestar se os alunos utilizavam estratégias diferenciadas na redação de um texto, de acordo com o processo de escrita.

Assim, e após termos desenvolvido um estudo, no âmbito de uma dissertação de mestrado (Antunes, 2014)[1] sobre o ensino da escrita, numa turma do ensino secundário regular, decidimos conhecer o contexto do ensino profissional, principalmente porque este tipo de formação[2] é direcionada para componentes mais práticas, em que os alunos, geralmente, desvalorizam a disciplina de Português.

Após esta introdução, em que se expõe a problemática da escrita e se faz a sua apresentação nos tempos mais recentes, avançamos para a exposição dos tópicos principais deste estudo. Num primeiro momento, elaboramos um enquadramento teórico, referindo aspetos fundamentais do tema da escrita e, de seguida, definimos a metodologia de trabalho, caracterizando as turmas, o instrumento de recolha de dados; identificando os objetivos e os procedimentos adotados na análise de conteúdo. Posteriormente, apresentamos os resultados do questionário aplicado aos alunos.

Nas considerações finais, mostramos, em síntese, as conclusões acerca das perceções dos alunos sobre a escrita, fazendo uma comparação com o estudo realizado em Antunes (2014).

No final, incluímos todas as referências utilizadas neste estudo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Após esta introdução, procedemos a uma contextualização teórica sobre o tema da escrita, a qual servirá de base a este estudo.

Das várias competências verbais, a escrita acaba por ser aquela que a maioria dos alunos menos gosta de praticar em contexto de sala de aula, sobretudo porque exige demasiada concentração e é muito trabalhosa. E, tal como defende Carvalho (2003, p. 39), comunicar por escrito apresenta-se como uma tarefa de alta complexidade para alunos adolescentes em idade escolar. Muitas vezes, estas dificuldades estão associadas ao facto de os alunos não conseguirem transmitir por escrito aquilo que eles pretendem. Para Carvalho et al. (2012) "we must take into account academic performance depends not only on content knowledge but also being able to understand and produce the texts that convey such contents" (p. 1).

Comparativamente com as restantes competências transversais à disciplina de Português, a expressão escrita, além de requerer o envolvimento de outras competências presentes no processo de aprendizagem, é a mais difícil de desenvolver devido à sua complexidade, mesmo ao nível cognitivo, "uma vez que compreende uma variedade de dimensões, como é o caso da recolha de informação, da planificação, da definição de objetivos, da revisão, da própria atenção e da necessidade do uso da memória" (Antunes, 2014, p. 25). Trata-se, pois, de um processo exaustivo e moroso que necessita de um acompanhamento permanente por parte do professor. Esse trabalho visa ajudar o aluno a melhorar o seu texto e contribui para o aperfeiçoamento das técnicas e da perceção da arte de escrever.

Para Barbeiro (2001) "A investigação das últimas décadas sobre a escrita colocou em evidência a dimensão processual. O texto (o produto) não nasce sem o processo. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da escrita deslocou-se do produto para o que acontece nesse processo" (p. 65). Com efeito, o desenvolvimento da escrita desenrola-se em três dimensões: a planificação, a redação e a revisão. Estas etapas interagem entre si durante todo o processo de composição de um texto, pois não podem ser consideradas totalmente independentes. Flower e Hayes (1981) consideram mesmo que "the best way to model the writing process is to study a writer in action" (p. 368).

Estas dimensões do processo de escrita devem ser estimuladas nos alunos para que eles percebam a sua importância e se possam tornar em escreventes mais proficientes. A primeira dimensão – a planificação – ocorre, maioritariamente, num plano mental, onde são mobilizados conhecimentos adquiridos anteriormente. Quando a escrita ocorre apenas no plano mental, é necessário ter-se um domínio aprofundado, quer do conhecimento do conteúdo a tratar, quer do processo de escrita

propriamente dito. De facto, muitos dos alunos utilizam a planificação como texto final e, de acordo com Pires (2005), das diferentes tipologias de rascunhos que existem, a maioria dos alunos opta pelo "rascunho-texto: um plano feito em forma de texto, correspondendo, exatamente ou com ligeiras alterações, ao texto definitivo" (p. 121). Ainda segundo Flower e Hayes (1981), "in the planning process writers form an internal representation of the knowledge that will be used in writing. This internal representation is likely to be more abstract than the writer's prose representation will eventually be" (p. 372). Por isso mesmo, na opinião de Barbeiro e Pereira (2007), a "capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar" (p. 18).

A segunda dimensão – a da redação – corresponde ao momento da conversão dos conhecimentos adquiridos anteriormente em linguagem escrita, tendo em conta o conteúdo, o género e o destinatário. Além disso, é aquela que envolve uma maior diversidade de aspetos que são processados em simultâneo, como é o caso da motricidade, da ortografia, da pontuação, da seleção de palavras e da organização e conexão textual (Antunes, 2014, p. 31).

Por fim, a terceira dimensão – a revisão – "Processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Pretende, essencialmente, detetar erros de ortografia, de articulação frásica, de pontuação e de falta de coesão textual. Aliás, este processo não deve ser realizado exclusivamente no fim da produção textual, mas deve-se "exercer nos vários planos da estruturação do texto" (Amor, 1993, p. 121), quer da planificação, quer da redação.

2. METODOLOGIA DE TRABALHO

Depois de feito o enquadramento teórico deste estudo, explicitamos, neste ponto, a metodologia utilizada para levar a cabo este trabalho de análise.

Assim, foi implementado um questionário constituído por seis questões, abertas e fechadas, respondido por um total de 47 estudantes, correspondentes a duas turmas do Ensino Secundário Profissional (10.º e 12.º Anos) do curso Técnico de Cozinha e Pastelaria, da Escola de Hotelaria e Turismo de Viana do Castelo. A turma do 10.º Ano era constituída por 24 alunos e a turma do 12.º Ano por 23 alunos.

A escolha das turmas não foi totalmente aleatória, pois pretendia-se implementar o estudo em turmas do Ensino Profissional, uma vez que já tinha sido feito um estudo prévio em turmas do Ensino Regular. Os dois grupos de alunos eram homogéneos e evidenciavam pouca motivação para o estudo da disciplina de Português, principalmente pelo facto de declararem não necessitar dela no futuro, enquanto profissionais de cozinha.

Com as questões abertas, pretendíamos dar maior liberdade de resposta aos inquiridos e obter uma maior variedade de informações. A informação obtida nestas respostas foi tratada predominantemente de forma qualitativa.

A análise de conteúdo foi realizada tendo em conta as três fases de análise de Bardin (2004), nomeadamente, "1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação" (p. 89).

Assim, da análise da primeira questão, 1) *O que pensas sobre a escrita? É uma atividade motivadora para ti?*, verificamos que os inquiridos manifestaram um posicionamento misto relativamente ao que pensam sobre a escrita, sobretudo enquanto atividade motivadora. Por isso, optamos por fazer uma distinção entre posicionamentos positivo (dezoito respostas), negativo (onze respostas) e misto (dezoito respostas). Apresenta-se um exemplo para cada posicionamento:

a) Positivo: “Penso que a escrita é um meio de nós comunicarmos, um meio de nós exprimirmos tudo aquilo que sentimos. Para mim, é uma atividade motivadora, pois quando começo a escrever só tenho vontade de escrever mais e nunca parar”. (A10º 10)[3]
b) Negativo: “Eu detesto escrever, por isso, para mim, a escrita são meros desenhos”. (A10º 23)
c) Misto: “A escrita para mim não é uma atividade nada motivadora, sei que a escrita é necessária para o dia-a-dia, mas não me motiva”. (A10º 36)

Na segunda questão, 2) *Como vês a escrita nas aulas de Português? Achas que lhe é dada a atenção necessária ou deve ser mais praticada, relativamente a outras competências?*, os alunos responderam essencialmente à segunda parte, ocultando a sua opinião em relação à escrita. Por este motivo, consideramos importante decompor em três partes a análise de cada resposta: 2.1) “como vês a escrita nas aulas de Português”, 2.2) “é-lhe dada a atenção necessária”, e 2.3) “deve ser mais praticada”.

Por fim, na última questão, 3) *O que vês de diferente entre a escrita exigida normalmente pela escola e a escrita dos teus tempos livres?*, os alunos destacaram três diferenças entre as duas vertentes da escrita, nomeadamente: 3.1) “a escrita na escola é mais formal” (dezasseis ocorrências); 3.2) “a escrita na escola é mais exigente/difícil” (dez ocorrências); e 3.3) “na escrita dos tempos livres, têm uma maior liberdade na escolha dos temas sobre os quais vão escrever” (nove ocorrências).

As questões fechadas do questionário também eram três: 4) *Costumas escrever nos teus tempos livres? O que tens escrito ultimamente?;* 5) *Usas alguma estratégia para iniciar a redação de um texto?*; e 6) *Quais as tuas principais dificuldades na escrita?*. O tratamento dos dados foi quantitativo e apresenta-se em forma de gráficos.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a especificação do posicionamento dos alunos face à escrita, sentimos ainda a necessidade de decompor a resposta à questão um (1.) em duas partes. Por um lado, a “opinião sobre a escrita” (1.1) e, por outro, “a escrita como atividade motivadora” (1.2). Relativamente à opinião dos alunos sobre a escrita, daqueles que deram uma opinião positiva, destacam-se declarações como: “importante” (catorze ocorrências); “meio de comunicação/forma de expressar sentimento” (doze ocorrências); “interessante” (três ocorrências); e outras (seis ocorrências). Destas últimas ocorrências, evidencia-se aquela em que os alunos declaram que “depende das tarefas que me propõem”, demonstrando que a motivação para a escrita resulta do tipo de exercício e de texto solicitado pelo professor. Na verdade, se tivermos em conta o facto de alguns jovens gostarem de escrever o que lhes apetece ou, em última estância, de temas que estejam mais direcionados para a sua faixa etária e/ou para os seus interesses pessoais, provavelmente, com a inclusão de textos menos académicos, conseguir-se-ia fomentar o gosto pela prática da escrita.

Aliás, de acordo com Pereira e Graça (2015)

> Os modelos de textos fornecidos aos alunos foram, durante largos anos, os designados ‘textos escolares’, (...) criados, propositadamente, para responder às necessidades de ensino, apresentando uma

> arquitetura interna 'ideal', em nada (ou em muito pouco) semelhante à dos textos utilizados no quotidiano, [daí a...] importância da utilização (também) de textos não escolares, 'reais', e que existam, realmente, quer dentro, quer fora da micro-sociedade que a sala de aula representa. (p. 199)

No que concerne a opinião sobre a escrita, daqueles alunos que apresentaram uma opinião negativa, destacam-se estas declarações: "aborrecida" (quatro ocorrências); "só por obrigação/necessidade" (três ocorrências) e "difícil" (duas ocorrências). As restantes declarações recorrem à palavra utilizada na questão, "motivadora", sendo que a expressão "não me motiva" tem três (ocorrências) e existe um aluno que diz que a escrita são meros desenhos, demonstrando claramente o seu (des)interesse por esta competência verbal. Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007), "as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação" com a competência de escrita (p. 16). Trata-se, pois, de um desafio colocado ao professor de Português evitar que os alunos sintam a expressão escrita como uma tarefa desagradável ou talvez inútil.

Em relação à segunda parte da resposta, catorze alunos consideraram a escrita motivadora; vinte e quatro alunos, uma atividade pouco ou nada motivadora; e dois alunos veem a escrita como algo indiferente, mas útil e que depende das situações. No entanto, um aluno declarou que a escrita é "a coisa que mais abomina" (A12º 11) e outro respondeu que "detesta escrever" (A10º 21).

Para grande parte dos alunos, a escrita é uma obrigação meramente académica, que em pouco ou nada contribui para os seus interesses do dia-a-dia. Esta falta de interesse pela escrita está intrinsecamente relacionada com o facto de os alunos, dentro da sala de aula, estarem pouco motivados para escrever. E, tal como afirma Carvalho (1999),

> (...) esta actividade é, para eles, motivo de desagrado: quer porque acham que isso nada tem a ver com a vida real; quer porque a actividade só artificialmente aparece contextualizada na sequência lógica do que habitualmente se faz nas aulas; quer, ainda porque sentem que vão ser avaliados por um professor que, sobre o assunto, pouco ou nada lhes disse na aula. (p. 24)

No que diz respeito à segunda questão aberta, 2) *Como vês a escrita nas aulas de Português? Achas que lhe é dada a atenção necessária ou deve ser mais praticada, relativamente a outras competências?*, e após a separação nas três partes já apresentadas, apuramos que, no respeitante à parte 2.1) "como vês a escrita nas aulas de Português", salienta-se o facto de sete dos alunos terem considerado a escrita nas aulas de língua materna como um meio de "correção", e de cinco alunos a verem como algo "entediante/aborrecido". Para a grande parte dos alunos, a escrita na sala de aula torna-se aborrecida devido à sua complexidade, quer ao nível da construção do texto, quer ao nível da coesão textual e da pontuação, uma vez que são processos que a maioria deles ainda não domina.

Relativamente ao aspeto 2.2) "é-lhe dada a atenção necessária", quinze alunos responderam afirmativamente e disseram que, nas aulas de Português, o professor investe na aprendizagem ou aprimoramento da escrita e que o problema reside no facto de grande parte dos alunos não lhe darem o valor necessário. Apenas quatro alunos declararam que, nas referidas aulas, não é devidamente explorado o domínio da escrita e os restantes não manifestaram opinião relativamente a este ponto.

Quanto ao tópico 2.3) "deve ser mais praticada", dezassete alunos afirmaram que era necessário a escrita ser mais praticada relativamente a outras competências, e onze alunos manifestaram que tal não era necessário. Um aluno respondeu que não deve ser mais praticada, porque não gosta de escrever e o que escreve é mais do que suficiente. A verdade é que grande parte dos estudantes sente dificuldades em expressar-se por escrito e este motivo torna-se, por si só, suficiente para que considerem que deva haver uma maior prática da escrita, pois, muitas vezes, o (des)gosto por esta competência está relacionado com este tipo de obstáculo.

Por fim, relativamente à última questão aberta do questionário, "O que vês de diferente entre a escrita exigida normalmente pela escola e a escrita dos teus tempos livres?", além das três diferenças anteriormente apontadas pelos alunos, cinco referiram que não há diferenças entre a escrita exigida pela escola e a escrita dos tempos livres. No entanto, três alunos deram respostas completamente distintas e sem grandes justificações, nomeadamente, "o que vejo de diferente entre as duas é a motivação", "eu não escrevo nos tempos livres" e "são completamente diferentes, uma maneira diferente e formas diferentes".

No cruzamento das distintas variáveis, podemos verificar que os alunos do sexo masculino são quem mais reconhece a formalidade e a exigência da escrita requerida pela escola, relativamente à escrita extraescolar.

Concluído o estudo das questões abertas, procede-se, de seguida, à análise das respostas fechadas. As questões aplicadas nos questionários constam de gráficos e a análise das respostas é feita após os mesmos.

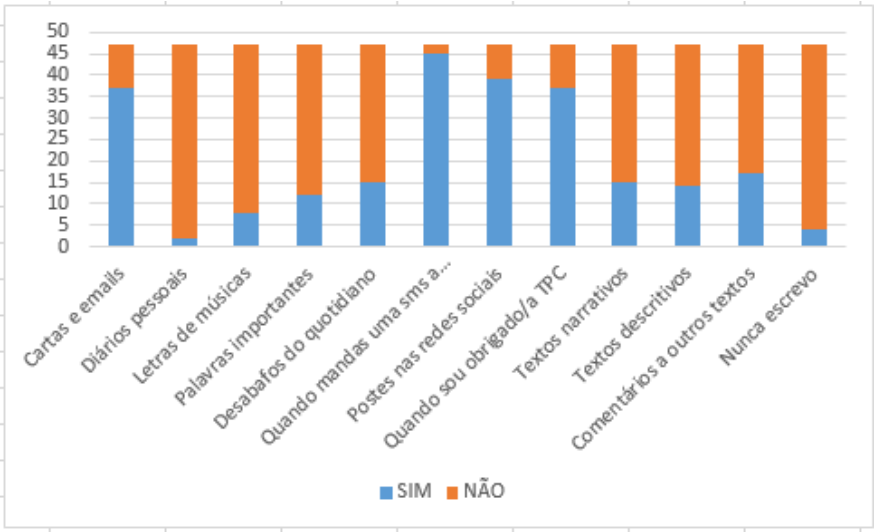


Gráfico 1. Costumas escrever nos teus tempos livres?
O que tens escrito ultimamente?

Com esta questão, pretendia-se saber se os alunos escrevem nos tempos livres, o que costumam escrever e se o fazem por obrigação ou por prazer. Assim, desta análise, constata-se que os alunos, nos tempos livres, escrevem textos variados, no entanto, destacam-se: a) cartas e *emails*; b) envio de *sms*; c) comunicação nas redes sociais; e d) quando são obrigados a fazer os trabalhos de casa.

A partir desta análise, acreditamos que as novas tecnologias são uma forma de fomentar a escrita (informal), pois é através destas ferramentas que os alunos hoje em dia mais escrevem.

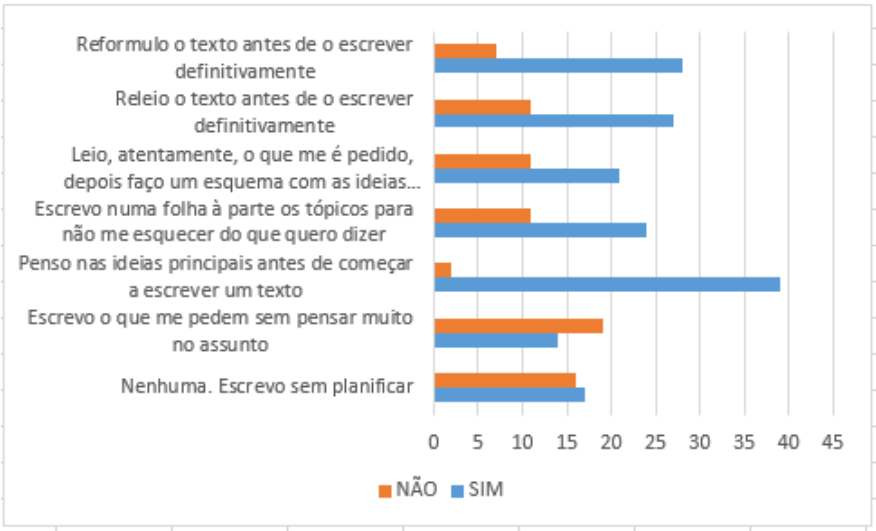


Gráfico 2. Usas alguma estratégia para iniciar a redação de um texto?

O que se verifica nesta resposta é que a maioria dos alunos afirma pensar nas ideias principais antes de redigir um texto, procura lê-lo antes de o escrever definitivamente e que o reformula antes de o dar por realmente concluído. Uma grande parte dos alunos declara escrever os tópicos à parte, para não se esquecer das ideias e apenas dez alunos afirmam não o fazer.

Em suma, pode verificar-se que, segundo os dados registados no gráfico, os alunos usam estratégias diversificadas, que passam pela planificação, pela redação e pela revisão textual.



Gráfico 3. Quais são as tuas principais dificuldades na escrita?

Através desta questão, pretendia-se apurar as principais dificuldades que os alunos evidenciam na escrita e compreender se eles tinham essa perceção. Da análise do gráfico, verificamos que a grande maioria dos alunos afirma não dar erros ortográficos nem ter grandes dúvidas de como se escreve uma palavra. Relativamente aos outros itens, as opiniões são divergentes, uma vez que vinte e cinco alunos não consideram a escrita difícil ou aborrecida, mas vinte dois acham que sim. Vinte e seis alunos têm problemas na estruturação das frases e apenas vinte não sentem essa dificuldade. A diferença entre aqueles que afirmam pontuar bem um texto e aqueles que consideram não o fazer é mínima. Vinte e cinco alunos têm também dificuldades

em expressar-se por escrito. Desta análise, verificamos, assim, que as opiniões estão divididas relativamente às dificuldades sentidas no processo de escrita escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, verificamos o contraste existente entre a escrita escolar - mais formal e exigente – e a escrita extraescolar – menos formal, mais livre – e que, por este motivo, se torna mais interessante para a grande maioria dos alunos.

Também pudemos averiguar que os jovens de hoje em dia escrevem bastante através das novas tecnologias que utilizam frequentemente estas ferramentas durante grande parte do tempo e que, tal como afirma Silva (2001), "esta nova 'máquina de escrever', só por si, pode ser um meio eficaz de motivação para a escrita" (p. 140).

No fundo, pretendemos, com este trabalho, saber qual a perceção que os alunos revelam sobre a escrita e, assim, verificamos que grande parte dos estudantes não têm bem a noção das dificuldades que sentem no desenvolvimento desta competência, uma vez que acreditam possuir uma boa relação com a escrita e que até escrevem bastante (bem).

Na opinião de Cassany, Luna, e Sanz (1998) "los alunos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre" (p. 261). Daí que esta ideia pré-concebida, de que escrever bem é escrever muito, se confunde com um mito que ainda prevalece na mentalidade de muitos jovens e que deve ser rapidamente revisto, pois a escrita vai muito para além disso. Aliás, na perspetiva de Silva (1983), "redigir é de facto uma actividade complexa. Implica capacidades, conhecimentos de técnicas, qualidades humanas; está intimamente relacionada com a cultura, a experiência de cada um, exige maturidade, e sobretudo envolve sem limites a pessoa toda" (p. 7).

Assim, quando comparado este estudo com o realizado por Antunes (2014), deparamo-nos com algumas semelhanças ao nível de resultados, ainda que se trate de contextos distintos. Tal leva-nos a concluir que, independentemente dos contextos e dos anos de escolaridade, os alunos têm tendência a gostar cada vez menos de escrever.

Além disso, constatou-se que um dos maiores problemas dos alunos do primeiro estudo "consistia no obstáculo em começar a escrever, ora por falta de ideias, ora por dificuldades em organizá-las" (Antunes, 2014, p. 79). Este problema também se verificou no presente estudo, uma vez que grande parte dos alunos revelou sentir dificuldades na estruturação das frases e na expressão das suas ideias por escrito.

Convém ainda referir que, apesar de alguns alunos não admitirem as dificuldades sentidas na escrita, a verdade é que, através da análise das questões abertas, comprovamos precisamente o contrário, não só pelo esforço que fizemos em decifrar algumas ideias subjacentes às suas respostas, devido à fraca estruturação textual, como também pela dificuldade que os alunos sentiram em transmitir, por escrito, o que realmente pretendiam dizer.

Daqui se pode inferir que, para muitos alunos, "escrever não é mais do que transformar os sons da fala em símbolos gráficos, falar e escrever não são vistos como tipos de linguagem diferentes, com funções, estruturas e padrões organizacionais próprios. Por isso, nos seus textos abundam os coloquialismos, por isso, nós dizemos frequentemente '*escrevem como falam*'" (Carvalho, 2003, p. 40).

Esta última conclusão, retirada dos dois estudos, leva-nos a refletir sobre o que (não) estaremos a fazer nas nossas escolas, principalmente enquanto professores de

Português, para que isto se verifique, e o que teremos de fazer de diferente para alterar este cenário pouco otimista. Neste sentido, seria oportuno criar situações de comunicação, através de uma produção textual mais variada, que fosse ao encontro dos gostos pessoais dos alunos e que estivesse associada à vida e à história de cada um.

NOTAS

[1] Este texto tem como referência o Relatório de Estágio (Antunes, 2014), cujo principal objetivo foi estudar formas de consciencializar os alunos da importância da planificação e do desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira).

[2] O curso Técnico de Cozinha e Pastelaria tem disciplinas específicas direcionadas para cozinha e restaurante, tais como cozinha/pastelaria; cozinha portuguesa; cozinha internacional; e técnicas de restaurante e bar. Estas áreas são bastante práticas e normalmente mais valorizadas pelos alunos.

[3] Os símbolos usados têm este significado: a letra "A" indica "aluno"; o número logo a seguir (10º ou 12º) representa o ano escolar; e o algarismo final corresponde ao número de ordem referente a cada aluno.

REFERÊNCIAS

Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Antunes, S. (2014). *A planificação e o desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português e de Espanhol* (Relatório de Estágio). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação, 5*, 64-76.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interacções, 27*, 186-206.

Carvalho, J. A. B., & Pimenta, J. M. R. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva & L. Almeida (Coord.*), Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885) Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B., Dionísio, M. L., Martinho, M. H., Melo, M. C., Silva, A. C., & Viseu, F. (2012). Reading and writing practices across the curriculum in Portuguese schools: A survey whit teachers and students. In A. Godenir & M. Vanesse-Hannecart (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on Reading* (pp. 186-192). Mons: ABFL.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1988). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication, 32*, 365-387.

Pereira, L. A., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. *Exedra: Didática do Português*, 195-208.

Pires, R. (2005). Planificação: Que lugar e que papel no processo de escrita? In *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. A escrita na Escola, Hoje: problemas e desafios* (pp. 117-127). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.

Silva, A. C. (2001). O ensino da escrita na UBI: Visões e previsões. In *Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Ensinar a escrever: Teoria e prática* (pp. 137-144). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Silva, L. M. (1983). *A prática da redacção: Didáctica da expressão escrita*. Porto: Porto Editora.

Soares, A. G. C. (2016). *O ensino da escrita: Produção de crónicas* (Relatório de Estágio). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

O MANUAL ESCOLAR DE PORTUGUÊS: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

João Paulo Balula[1], Isabel Aires de Matos[2], Ana Isabel Silva[3] & Susana Amante[4]

[1, 2, 3, 4]Escola Superior de Educação de Viseu (PORTUGAL)

INTRODUCÃO

A experiência da Escola Superior de Educação (ESEV) do Instituto Politécnico de Viseu enquanto entidade avaliadora e certificadora de manuais escolares, desde 2009, tem motivado a realização de vários estudos sobre os manuais escolares de Português.

Partindo do relatório realizado para a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) por um grupo de peritos da ESEV (Balula et al., 2013), pretende-se, neste trabalho, analisar as alterações dos manuais escolares de Português do Ensino Básico, em Portugal, causadas, ou tornadas necessárias, pelas mudanças das orientações programáticas de 2007 a 2015.

Iniciaremos com um breve enquadramento teórico, onde serão abordados alguns apontamentos sobre o manual escolar no início do século XXI, bem como a influência das políticas na sua conceção. Deter-nos-emos nas orientações programáticas para o Português do Ensino Básico e explicitaremos os processos relativos à produção, avaliação e adoção dos manuais escolares de Português. Seguidamente, apresentaremos a metodologia utilizada, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

1. O MANUAL ESCOLAR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O manual escolar sobreviveu, ao longo dos tempos, como artefacto curricular central, independentemente das diferenças políticas, culturais e de ritmos de mudança, bem como de todas as polémicas a ele associadas. Situado, muitas vezes, entre dois planos separados - por um lado, o plano "da conceção, desenho e autorização, nas mãos do perito que domina e concebe o discurso e o regula politicamente" (Bonafé, 2011, p. 89) e, por outro lado, o plano "da aplicação que fica nas mãos do professor, leigo que atua numa posição passiva de recetor dependente daquela em que o discurso o coloca" (Bonafé, 2011, p. 89) – é visto como "uma forma de saber, de circulação legítima do saber e de acesso ao saber" (Bonafé, 2011, p. 16).

No início do século XXI, o manual escolar é um recurso educativo que "está acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socioeconómico ou da região em que vivem" (Rego, Gomes, & Balula, 2012, p. 130). Por outro lado, este recurso educativo é fortemente influenciado pelas decisões políticas relativamente ao sistema educativo, em termos gerais, e pelas decisões no que diz respeito a regulamentação específica, como passamos a demonstrar nas secções seguintes.

2. A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS NA CONCEÇÃO E DESENHO DO MANUAL ESCOLAR DE PORTUGUÊS

O processo de elaboração e adoção dos manuais escolares, estabelecido pela lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, visa, entre outros aspetos, garantir a sua conformidade com os programas e orientações curriculares. Deste modo, as alterações ao nível programático determinam, em grande medida, a arquitetura dos manuais escolares bem como o ritmo da sua mudança.

Por esta razão, torna-se importante apresentar sumariamente as orientações programáticas para o Português do Ensino Básico publicadas entre 2009 e 2016.

2.1. Orientações programáticas para o Português do Ensino Básico

O *Programa de Português para o Ensino Básico* (PPEB), de 2009, substituiu o Programa que vigorava desde 1991. A introdução do *Dicionário Terminológico* (DT) de 2008 e a adoção do *Acordo Ortográfico*, em 2009, constituem igualmente marcos importantes de evolução nas diretivas orientadoras do ensino da língua.

No que respeita às orientações programáticas, assistimos à introdução das Metas de Aprendizagem, em 2010, à revogação, em 2011, do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), e à introdução das *Metas Curriculares de Português* (MCP), em 2012. Finalmente, em julho de 2015, foi publicado, entrando em vigor no ano letivo de 2015/16, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. É de assinalar, ainda, a mudança de designação da disciplina de *Língua Portuguesa* para *Português*, no seguimento da introdução das MCP (2012).

2.2. Produção, avaliação e adoção dos manuais escolares de Português

A produção de manuais escolares rege-se por um quadro legal consolidado, em Portugal, desde o final do século XX. Por sua vez, o regime de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares do Ensino Básico e Secundário, em vigor, é definido pela lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, regulamentada, atualmente, pelo decreto-lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro.

Para serem certificados, os manuais escolares necessitam de cumprir os critérios estabelecidos no artigo 11.º da lei n.º 47/2006, com as especificações constantes do anexo ao decreto-lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro: rigor científico, linguístico e concetual; conformidade com os programas e orientações curriculares; qualidade científica e didático-pedagógica; respeito pelos valores constitucionais; possibilitar a reutilização e estar adequado ao período de vigência previsto; e apresentar robustez e peso de acordo com os parâmetros estabelecidos.

A garantia da qualidade dos manuais de Português assenta, assim, num quadro comum às restantes disciplinas e bastante estável, mas à mercê das frequentes alterações das orientações programáticas.

3. METODOLOGIA

Caracterizadas as políticas e orientações que regulam e envolvem o manual escolar, propomos: (a) descrever o impacto das MCP na organização do manual escolar de Português e (b) apresentar o manual escolar de Português a partir de

quatros estudos sobre as práticas.

Para cumprir (a), recuperamos parte das conclusões aduzidas no Relatório lavrado para a APEL (Balula et al., 2013), no qual apresentamos as repercussões das MCP nos manuais escolares de Português do Ensino Básico. Definimos uma amostra de onze manuais escolares, distribuídos pelos três ciclos de Ensino Básico, correspondendo a seis projetos editoriais, com base em três critérios: (i) a representação de várias editoras; (ii) a frequência de adoção dos manuais (incluindo manuais que foram adotados por um grande número de escolas e outros que foram menos adotados); (iii) o estado de adequação do manual às MCP.

A análise do impacto das MCP na organização dos manuais de Português do Ensino Básico definiu-se a partir de três categorias: (i) estrutura global do manual, das unidades e das sequências didáticas; (ii) descritores de desempenho que o manual operacionaliza; (iii) número de textos propostos no âmbito da Educação Literária (EL) abordados no manual. Analisámos seis manuais do 1.º CEB (três adaptados apenas ao PPEB - os manuais 1.ºB, 2.ºB e 3.ºB; e três adaptados ao PPEB e às MCP - os manuais 1.ºC, 3.ºC e 4.ºC), dois manuais do 2.º CEB (ambos adaptados ao PPEB, mas não às MCP - 5.ºB e 6.ºB) e três manuais do 3.º CEB (dois adaptados ao PPEB, mas não às MCP - os manuais 7.ºB e 8.ºB; e um concebido à luz de orientações do CNEB - o manual 9.ºA. Desta análise, resultam as observações descritas no ponto 4., discernidas em função dos domínios de referência das MCP determinados para o Ensino Básico.

Relativamente a (b), perspetivámos os manuais escolares de Português a partir da investigação sobre as práticas, salientando o papel e contributo destes recursos para o desenvolvimento de domínios de referência e para a ação docente.

4. IMPACTO DAS "METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS" NA ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

4.1. Oralidade

A implementação das MCP refletiu-se pouco na estrutura dos manuais escolares em análise. No que respeita ao domínio da *Oralidade* não se verificaram alterações significativas entre os manuais adaptados ao PPEB e aqueles que foram adaptados simultaneamente ao PPEB e às MCP. Neste domínio, as implicações das MCP são praticamente inexistentes, ao nível dos manuais do 1.º CEB analisados. Também no 2.º CEB, se constata que os manuais que não foram construídos em função das orientações das MCP permitem trabalhar, através das atividades propostas, muitos dos desempenhos aí preconizados. Para uma total adequação às MCP, as alterações a introduzir nos manuais deste nível de ensino seriam, sobretudo, uma adaptação das instruções das atividades de oralidade, no sentido de responderem, de modo mais direcionado, aos descritores de desempenho previstos para este domínio. No que diz respeito aos manuais do 3.º CEB, verificou-se, nos manuais em análise, um certo desequilíbrio entre as propostas relativas à leitura e à escrita em detrimento de propostas de atividades de compreensão e de expressão oral.

4.2. Leitura e Escrita

A publicação das MCP refletiu-se pouco na macroestrutura dos manuais

escolares em apreço. Porém, a introdução do domínio de referência de *Iniciação à Educação Literária* (IEL) (1.º e 2.º anos do 1.º CEB) e *Educação Literária* (EL) (a partir do 3.º ano do 1.º CEB) e a associação entre as competências específicas *Leitura* e *Escrita* (LE), até então distintas no PPEB (2009), nos 1.º e 2.º CEB, repercutiram-se de forma relevante nos manuais dos três ciclos do Ensino Básico analisados. Quando comparados os manuais adaptados com manuais não adaptados às MCP, constatámos que a planificação das atividades neles desenhadas permitia cumprir a articulação entre a *Leitura* e a *Escrita* e, consequentemente, o cumprimento dos objetivos traçados (Balula et al., 2013).

Quanto aos manuais do 1.º CEB, salientamos que os conteúdos e seleção de textos são os mesmos, bem como a organização do manual. No caso do domínio de referência LE1 e LE2, em todos os anos, foi necessário explicitar, nas atividades, alguns dos descritores referentes à situação de ditado e fluência de leitura de palavras aleatoriamente ou à leitura de palavras em texto. Do mesmo modo, em todos os manuais anteriores às MCP, a operacionalização dos objetivos: "Ler e ouvir ler textos literários" e "Ler para apreciar textos literários" (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) seria de difícil de execução, já que se ancoram à seleção dos textos literários especificamente indicados na "Lista de obras e textos para Educação Literária".

No caso dos manuais dos 1.º e 2.º CEB, não adaptados às MCP, as suas atividades permitem trabalhar muitos dos descritores de desempenho do domínio de referência LE. Os manuais do 2.º CEB careceriam de adequação das atividades de escrita orientada, bem como de ampliar a seleção de textos, privilegiando outras tipologias além dos narrativos. O predomínio destes textos pode repercutir-se na compreensão da leitura dos alunos, bem como nos percursos de leitura autónoma e na produção de escrita nos diversos contextos (Balula et al., 2013).

Relativamente ao 3.º CEB, os manuais 7.ºB e 8.ºB, são anteriores à aplicação das MCP e o 9.ºA é anterior ao PPEB. Contudo, a sua análise descreve a presença de grande diversidade de textos, de leituras e de atividades e também não encontrámos diferenças na macroestrutura.

A análise revelou ausência de diferentes tipologias textuais referentes ao domínio da *Leitura*, condicionando a atualização de alguns descritores de desempenho e objetivos no 3.º CEB, principalmente nos manuais dos 7.º e 8.º anos. Nestes anos, em relação à *Escrita*, apenas alguns sinais de pontuação são ignorados, condicionando a atualização parcial do domínio, ao não apresentar atividades de redação de guiões de entrevistas e relatórios.

Assim, os domínios de referência *Leitura* e *Escrita*, definidos pelas MCP, não se distanciam do trabalho desenvolvido nos manuais Pré-MCP antes da inclusão do domínio (I)EL que tem repercussões significativas na operacionalização de alguns descritores de desempenho do domínio de referência LE e, inelutavelmente, nos cenários didáticos associados à exploração de outros domínios, autorizando a reflexão sobre a (re)definição da função do manual escolar (Balula et al., 2015; Matos et al., 2015; Silva et al., 2015).

4.3. Gramática

Relativamente ao domínio da Gramática, a principal alteração verificada prende-se com a própria designação do domínio, que evoluiu de *Conhecimento Explícito da Língua* (PPEB, 2009), para *Gramática* (MCP, 2012).

Nos manuais analisados, nomeadamente nos do 1.º CEB, detetámos apenas falta de explicitação no cumprimento de alguns descritores, bem como um relativo decréscimo de conteúdos contemplados, dado que alguns deles surgem integrados no domínio LE, nomeadamente para cumprimento do objetivo "Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação" (LE3.13). As alterações relativas ao objetivo "Analisar e estruturar unidades sintáticas" (G3.28) implicaram alguns ajustamentos relativos aos conteúdos veiculados no anteriormente designado "Plano sintático" - incluído no CEL - o qual contemplava um acréscimo de conteúdos relativos a funções sintáticas, frase e constituintes da frase, que passaram a fazer parte de outros anos de escolaridade (por exemplo, o sujeito simples e composto, no 5.º ano - G5.25.2), ou foram excluídos. No respeitante aos restantes descritores de desempenho, foi possível constatar que os manuais os permitiriam operacionalizar plenamente.

Relativamente ao 2.º CEB, seriam de incluir atividades direcionadas para o desenvolvimento de capacidades, nomeadamente, no 5.º ano, no que respeita aos descritores G5.23.1, G5.25.1, G5.26.2 e G5.23.3, G5.23.4, G5.24.1 e G5.25.2 e, no 6.º ano, aos descritores G6.21.3, G6.22.1 e G6.23.1.

Finalmente, nos manuais do 3.º CEB, são de destacar as diferenças decorrentes do trabalho no âmbito do DT *online* de 2008. Convirá salientar que, em relação ao descritor G9.24.1, se prevê a identificação de processos fonológicos de inserção, supressão e alteração de segmentos, enquanto, num dos manuais em análise, estes são designados como "Alguns Processos Fonéticos". De notar ainda que, de acordo com o descritor G9.25.3, se prevê, para o 9.º ano, a identificação de orações substantivas relativas, enquanto, no manual, se solicita a distinção de processos sintáticos de articulação entre frases complexas, em particular de orações subordinadas completivas ou integrantes.

4.4. Educação Literária

Se, como ficou plasmado na análise em curso, as MCP apresentam uma repercussão pouco significativa na organização dos manuais, no que respeita aos domínios de referência da Oralidade, da Leitura e Escrita e da Gramática, o mesmo já não é tão evidente no que concerne ao domínio da EL. Ao assumir-se como um domínio autónomo de conhecimento, espelha o imperativo da mudança educativa, visto que, na "Introdução" ao documento de referência emanado pelo ME em 2012, lemos que o domínio da EL, criado "de acordo com as melhores práticas internacionais", congrega "vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios" e aposta "[n]uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional" (Buescu et al., 2012, p. 6). Almeja-se, pois, a garantia de um currículo mínimo comum de obras de referência no Ensino Básico, o qual não se deverá esgotar nesse novo *corpus* textual, na medida em que as MCP remetem "para várias sugestões com caráter opcional", como forma de "promoção da leitura autónoma", consubstanciada nas listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL) (ibidem).

Contudo, muito embora este currículo mínimo introduzido pelas MCP obrigasse à seleção de títulos de "obras e textos para ouvir ler e para ler", do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e de "obras e textos para leitura orientada", a partir do 5.º ano até ao *terminus* do Ensino Básico (ibid., p. 3), após uma análise comparativa de vários manuais do 1.º ao 9.º ano, verificamos que estes "não integram, ou muitas

vezes só o fazem parcialmente, os textos da lista de propostas para a Educação Literária" (Balula et al., 2013, p. 21). Não estamos, com isto, a defender que não houve qualquer impacto nos manuais concebidos à luz das MCP, decorrente do facto de se ter acrescentado este novo domínio. Bem pelo contrário, e tal como afirmámos anteriormente, os manuais escolares sofreram um reajustamento em todos os ciclos do EB, muito embora nem sempre as repercussões se tenham materializado em diferenças substanciais entre manuais Pré-MCP e aqueles adaptados às MCP. Qualquer mudança tende a ser lenta e gradual e, talvez por isso, os manuais analisados em 2013 ainda não respondem, na íntegra, aos critérios exigidos pelo ME.

Em termos globais, consideramos que os diferentes manuais se assumem como "a variante de um padrão comum, independentemente dos referenciais que os sustentam", como fizemos notar no Relatório elaborado para a APEL (Balula et al., 2013, p. 20), isto porque a macroestrutura continua a obedecer a um modelo aparentemente pouco flexível, com atividades providas de intencionalidade pedagógica, mas, por vezes, pouco naturais. Com efeito, todos os descritores de desempenho dos diferentes domínios ficam sujeitos a atividades desenhadas a partir de textos nucleares, o que evidencia uma feição e apropriação instrumentalizadora do texto literário.

Face ao exposto, podemos concluir que a definição de um novo *corpus* textual introduzido pelas MCP implicou, como consequência imediata, a necessidade de um reajustamento dos manuais escolares, embora apenas para acomodar as atividades de *Oralidade*, de *Leitura* e de *Escrita*, bem como de *Gramática*, que se articulam com os textos prescritos. Para além do referido, é de sublinhar que a introdução do domínio EL não fez jus às mudanças educativas que se esperariam, já que, através de um olhar sobre a Lista de obras e textos para Educação Literária, observamos que os textos narrativos continuam a ser privilegiados na aula de Português, exceção feita aos 1.º e 9.º anos de escolaridade, os quais dão primazia ao texto poético. Comparativamente, o modo dramático é sempre relegado para terceiro plano, o que nos permite argumentar em favor de um maior equilíbrio entre os três modos literários.

Da análise feita, destacamos, também, a preferência pela contemporaneidade. Apesar da consciência de que "a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional" (Buescu et al., 2012, p. 6), opta-se, na seleção literária, por se devotar uma atenção especial ao presente, um agora que se sente cada vez mais intercultural. O aumento da presença de textos literários de escritores lusófonos e estrangeiros atesta essa realidade, mesmo que estes surjam ainda em número muitíssimo reduzido, quando comparado com a predominância de um cânone literário de autoria portuguesa.

5. MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS: UMA PERSPETIVA BASEADA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PRÁTICAS

Os dados apresentados nas secções anteriores mostram que as alterações verificadas nos manuais escolares nos últimos anos são determinadas fundamentalmente pelas alterações que se têm verificado ao nível das orientações programáticas. Contudo, a análise efetuada centra-se apenas numa vertente da problemática em análise (as políticas), importa também equacionar o que se passa com as práticas.

Para abordar esta outra vertente, vamos, nesta secção, evidenciar algumas

conclusões a que chegaram quatro estudos que partiram da análise de manuais escolares do Ensino Básico para propostas de intervenção em sala de aula com vista à construção de conhecimento capaz de fundamentar uma avaliação continuada de manuais escolares tendo também em conta a sua utilização em contexto real por alunos e professores.

O primeiro estudo centra-se no oral formal (Moreira, 2015), o segundo analisa o texto informativo e a formação de leitores (Esteves, 2014), o terceiro trabalho sobre a problemática da compreensão do texto literário (Miragaia, 2014) e o quarto propõe uma abordagem à interculturalidade (Pinho, 2015).

5.1. Oral formal

Vimos no ponto 4.1 que as alterações das orientações programáticas dos últimos anos não conduziram a alterações significativas dos manuais escolares no que diz respeito ao domínio da *Oralidade*.

O estudo de Moreira (2015) partiu da análise de um manual escolar de Português do 6.º ano de escolaridade para a seleção, implementação e avaliação de uma atividade relacionada com a expressão oral, nomeadamente com o oral formal, procurando verificar de que forma a proposta do manual escolar dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal no 2.º CEB.

A partir deste estudo de caso, constata-se que a proposta do manual dá resposta ao que se pretende do trabalho do oral formal, mas é necessário que as práticas na aula de Português sejam devidamente ajustadas às caraterísticas dos alunos, o que exige um trabalho continuado e devidamente fundamentado por parte do professor.

A autora destaca que é necessário "criar situações de ensino e aprendizagem envolvendo o plano da execução linguístico-discursiva" (Moreira, 2015, p. 81), uma vez que nesse plano os alunos evidenciam maiores dificuldades. Ora, esta dimensão só pode ser assegurada através de um trabalho programado pelo professor em sala de aula, mesmo que parta das propostas apresentadas pelo manual escolar.

5.2. Textos informativos e formação de leitores

Enquanto recurso didático-pedagógico, o manual escolar é reconhecido no plano da legislação, é instrumento das práticas dos docentes e estruturante das aprendizagens autónomas dos alunos. Por isso, e decorrente da sua função mediadora entre o mundo e a forma como os textos, neles selecionados, o apresentam, constroem mundividências e formam leitores. Progressivamente, e respondendo aos resultados publicados em vários estudos internacionais (PISA, 2012) e nacionais (Relatórios dos Testes Intermédios, 1.º CEB, 2013), o manual escolar de Português tem vindo a integrar maior número de textos informativos, desde o 1.º CEB (Esteves, 2014).

Os resultados da análise apresentados no ponto 4.2 corroboram essa tendência. Porém, os textos narrativos predominam nas unidades e sequências didáticas dos manuais, formando uma comunidade de leitores familiarizada com esta tipologia textual e, por isso, capazes de os compreender e interpretar. A formação de leitores ainda carece de diversidade de experiências de leitura e da mobilização de conhecimentos construídos pessoalmente. Para tal, a presença de textos informativos potencia a interpretação do mundo a partir de informação factual organizada em

função da sua finalidade e de diferentes estruturas. O contacto com estes textos torna o aluno capaz de se adaptar a diferentes realidades com as quais se debelará.

5.3. Compreensão de textos literários

Uma outra forma de promover a formação de leitores é a abordagem ao texto literário.

A partir de um trabalho de investigação-ação, Miragaia (2014) procurou caraterizar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários, ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade e melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade, em textos literários, através do ensino explícito de estratégias de leitura.

A autora, no seu estudo, começa por fazer uma análise aprofundada do manual escolar de Português adotado na escola em que desenvolve a sua atividade para procurar, na sua prática, rentabilizá-lo da melhor maneira.

Miragaia conclui que o manual escolar assume grande importância enquanto suporte básico da aprendizagem e que a sua utilização apresenta vantagens: "garante a igualdade de oportunidades, pois é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho disponível para que o aluno o utilize para além da aula; permite ao professor gerir ritmos de aprendizagem; ajuda a sistematizar o conhecimento e assegura a articulação entre a Escola e a Família" (Miragaia, 2014, pp. 156-157). Contudo, não deixa também de sublinhar a importância que o professor tem para que este recurso cumpra plenamente a sua função: "A sua utilização exige, porém, dos docentes, uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as caraterísticas específicas dos alunos com quem trabalha" (Miragaia, 2014, p. 157).

É também a utilização dos resultados desta análise crítica e reflexiva que faz falta no processo de avaliação e certificação de manuais escolares que atualmente está em vigor em Portugal.

5.4. A Interculturalidade

Como fizemos notar no ponto 4.4., as MCP propõem, na sua lista de obras e textos para Educação Literária, a introdução de um conjunto de obras de literatura para a infância e textos da tradição popular que sirvam como âncora do património nacional e, simultaneamente, sejam um contributo precioso para o exercício de uma cidadania ativa, comprometida com as tradições, costumes e valores que enformam a alma e o sentir português, mas também que olhem a alteridade como (re)descoberta do Eu e como possibilidade de convivência e de respeito pelo Outro. Independentemente de a dita lista conseguir cumprir estes objetivos com um maior ou menor grau de sucesso, é inegável o esforço empreendido rumo a uma sociedade cada vez mais intercultural e, espera-se, mais inclusiva.

Prova disso é um trabalho final de mestrado, desenvolvido na ESEV (Pinho, 2015), em que se analisou a forma como duas narrativas do moçambicano Mia Couto são tratadas em dois manuais escolares certificados para o 4.º ano do ensino básico. Pretendia verificar-se se existia alguma preocupação em derrubar muros e em construir pontes de tolerância e constatámos, pela análise desses manuais e dos respetivos guiões de leitura e fichas de leitura, que há ainda um longo caminho a percorrer, apesar do progresso que tem sido feito a este respeito nos últimos anos.

Na verdade, as propostas didáticas para a leitura de *O Gato e o Escuro* e *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, "não cumpr[e]m cabalmente o esperado relativamente à educação intercultural, já que apresentam poucas atividades que estimulem o pensamento reflexivo sobre esta problemática" (Balula, Pinho, & Amante, 2015, p. 38). Aos excertos das duas obras de Literatura Africana de Expressão Portuguesa, seguem-se atividades de "compreensão leitora" que, na sua maioria, não requerem um pensamento crítico. São raros os casos em que se promove o reconhecimento da diferença como espaço de diálogo e de negociação, cabendo, pois, ao professor colmatar e suprir essa falha e, enquanto agente social facilitador do processo de ensino-aprendizagem, criar as condições para que os seus alunos aprendam a viver numa sociedade voltada para os valores da interculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais escolares constituem-se, em Portugal, como uma forma de saber e de acesso ao saber acessível a todos os cidadãos. Nos últimos dez anos, temos assistido à emergência de novos intervenientes na produção e na adoção de manuais escolares. Neste processo, foi privilegiado o plano da conceção, que está nas mãos do perito que domina e concebe o discurso e o regula politicamente, tendo sido esquecido, muitas vezes, o plano da aplicação que fica nas mãos do professor.

Relativamente ao quadro legal que rege a produção e avaliação dos manuais escolares, verifica-se uma estabilidade relativamente à política de certificação, bem como dos critérios para a sua avaliação. O mesmo não tem sucedido relativamente às orientações programáticas, que têm sofrido alterações frequentes, criando instabilidade no sistema. Não obstante, a proliferação de alterações legislativas introduzem, como acabámos de expor, poucas mudanças nos manuais escolares de Português.

Finalmente, perspetiva-se alguma vantagem na promoção de ciclos mais alargados de avaliação de manuais escolares, integrando os resultados da investigação sobre as práticas de utilização dos manuais escolares, em sala de aula e fora dela, por parte dos professores, dos alunos e das famílias.

REFERÊNCIAS

Balula, J. P., Amante, S., Silva, A. I., Castelo, A., Melão, D., & Matos, I. A. (2015). Literary texts included in textbooks of Portuguese and literacies in L1 education. In *Conference publication: 10th IAIMTE Conference 2015 – Languages, Literatures & Literacies*, p. 96. University of Southern Denmark, Odense. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2848 (20.12.2015).

Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., Melão, D., Amante, S., & Castelo, A. (2013). *As repercussões das metas curriculares nos manuais escolares de Português do Ensino Básico*, pp. 1-22. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/2029 (20.12.2015).

Balula, J. P., Pinho, S., & Amante, S. (2015). Promoção da interculturalidade a partir dos manuais escolares de Português. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *Vol. Extr.*, N.º 8, A8.038-A8.042.

Bonafé, J. (2011). *Políticas do manual escolar*. Mangualde: Edições Pedago.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Esteves, P. (2014). T*extos informativos nos manuais escolares: Um contributo para a*

formação de leitores no contexto de prática de ensino supervisionada. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2640 (20.09.2015).
Matos, I. A., Silva, A. I., Amante, S., Melão, D., Castelo, A., & Balula, J. P. (2015). The L1 school subject: Assessment of the impact of the common core state standards on primary school textbooks of Portuguese. In *Conference publication: 10th IAIMTE Conference 2015 – Languages, Literatures & Literacies*, p. 193. University of Southern Denmark, Odense. Recuperado de http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2845 (20.12.2015).
Miragaia, E. (2014). *A compreensão de textos literários: Estratégias de intervenção na sala de aula* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/2481 (20.09.2015).
Moreira, E. R. (2015). *O contributo dos projetos editoriais de Português para o desenvolvimento do oral formal* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/2843 (20.09.2015).
Pinho, S. R. (2015). *O papel dos manuais escolares de Português na promoção dos valores da interculturalidade no 1º ciclo do ensino básico: Um estudo em contexto da prática de ensino supervisionada* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/3039 (20.09.2015).
Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: Um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 129-138). Montargil: AEPEC. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/1483 (20.09.2015).
Silva, A. I., Balula, J. P., Matos, I. A., Amante, S., Castelo, A., & Melão, D. (2015). *Manuais escolares de Português: Cenários didáticos de educação literária a partir das metas curriculares*. Comunicação apresentada em Congresso Internacional Língua Portuguesa: Unidade na Diversidade, Cultura, Literatura, História, Linguística, Tradução e Ensino. Lublin, Poland.

REESCRITA CONJUNTA: ENTRE AS PROPOSTAS DOS ALUNOS E A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR

Célia Barbeiro[1] & Luís Filipe Barbeiro[2]

[1]*Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, Leiria (PORTUGAL)*
[2]*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (PORTUGAL)*

1. INTRODUÇÃO

A atividade de escrita realizada em conjunto na sala de aula constitui um desafio para a participação de todos os alunos e para a tomada de decisão em relação à formulação a adotar no texto final. Na atividade de escrita colaborativa realizada em (pequenos) grupos de alunos, trabalhando fundamentalmente por si próprios, a apresentação de propostas, a sua justificação e defesa, a eventual reformulação e a tomada de decisão são feitas pelos alunos (Barbeiro, 1999; Storch, 2005). Estes podem receber o contributo ocasional do professor, se o docente for acompanhando o trabalho que vai sendo realizado. Em muitos casos, esse contributo é fornecido por meio de avaliação realizada apresentada em momento posterior, em relação ao produto escrito. No caso em que a atividade é realizada com o conjunto da turma, é o professor que assume a condução da tarefa, acabando por ter uma participação ativa, que se reparte por diversas funções, desde suscitar o aparecimento de propostas, de forma alargada, ultrapassar bloqueios, solicitar e fornecer apreciações e orientar a tomada de decisão.

As estratégias da pedagogia genológica, nomeadamente as previstas no programa *Reading to Learn/Ler para Aprender* (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012) incluem atividades de (re)escrita conduzidas pelo professor no conjunto da turma: a Construção Conjunta e a Reescrita Conjunta (ver diagrama apresentado no texto de L. Barbeiro, neste volume). Em relação a estas atividades, coloca-se a questão de saber qual o balanço entre a participação ativa do professor, nos papéis que é chamado a desempenhar, e a participação dos alunos. Podem estar em foco a autoria das propostas, a presença das propostas de professor e alunos na versão final e a ativação do papel de avaliador por parte do docente.

Este texto analisa a atividade de reescrita conjunta, inserida na aplicação do programa *Ler para Aprender* em turmas do 5.º ano de escolaridade. O objetivo é apreender o dinamismo da realização da atividade, no que diz respeito a aspetos como a autoria das propostas, a manifestação da dimensão de avaliação e a presença ou projeção das propostas de professor e alunos no texto final. Os resultados da análise poderão integrar a reflexão acerca das potencialidades da atividade e dos papéis que nela são desempenhados, pelos alunos e, especificamente, pelo professor.

2. REESCRITA CONJUNTA

Os ciclos de ensino-aprendizagem propostos pela pedagogia genológica desde os anos oitenta (ver Rothery, 1994; Martin, 1999; Avelar, 2008; Gouveia, 2014) apresentam como traço marcante o facto de proporem um percurso didático-pedagógico que inclui, entre a atividade de desconstrução de um texto de determinado género e a escrita pelo aluno de outro texto do mesmo género, uma atividade realizada em conjunto na turma, dinamizada pelo professor, na qual os alunos são levados a aprender como se faz, participando na realização da tarefa,

tendo como referência o texto desconstruído e contando com a ajuda do professor. Desconstrução do texto, construção conjunta e construção independente são precisamente as etapas do ciclo de ensino-aprendizagem propostas por Rothery (1994). O percurso segundo estas etapas ou momentos de trabalho em sala de aula visa "fundamentalmente garantir que os alunos trabalham com textos de um determinado género e de um campo específico antes de se aventurarem, primeiro, na escrita conjunta de um texto do mesmo género e, depois, em escrita autónoma ou independente" (Gouveia, 2014, p. 215).

Em relação a este ciclo de ensino-aprendizagem, caracterizado pelos três momentos distintos indicados, o programa *Reading to Learn*, já neste século, adicionou novos ciclos, sistematizando o trabalho sobre níveis mais específicos da língua (ver o diagrama apresentado no texto de L. Barbeiro, neste volume): o ciclo intermédio (que toma como foco o modo como o significado é construído na sequência de frases em unidades menores que a globalidade do texto e também os recursos que nessas unidades moldam o significado em função das escolhas de estruturas e formulações) e o ciclo interno (que se centra no trabalho respeitante ao conhecimento das estruturas das frases e das palavras, considerando, em relação a estas, processos de formação e correspondência som-grafia). No ciclo intermédio, prevê-se a etapa de reescrita conjunta, que retoma a orientação da construção conjunta, mas agora aplicada a uma tarefa de reescrita.

Os passos do ciclo intermédio (leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual), destinam-se a permitir aos alunos ler uma passagem textual com uma compreensão aprofundada, focada nas expressões linguísticas que foram objeto de escolha para o texto, e apropriar-se de estruturas e formulações linguísticas para a escrita dos seus próprios textos (Rose, 2012, p. 4). Na leitura detalhada, o professor leva os alunos a identificarem e a realçarem palavras e expressões que quer colocar como foco da sua atenção. Para que todos alcancem sucesso nesta tarefa, o professor conduz a interação fornecendo apoios, escorando a realização da tarefa. As palavras e expressões realçadas são objeto de elaboração, por meio de definições, ativação de sinónimos, explicações, discussão, apresentação de vivências pessoais. Os alunos, por conseguinte, ficam com um conhecimento profundo do significado das palavras, que apreenderam de uma forma contextualizada na passagem em causa e no texto como uma unidade global. Para além disso, através da elaboração, alargam relações, integrando essas palavras e expressões num campo da realidade e na constelação de palavras e expressões da língua, com as suas propriedades. Na reescrita conjunta, guiados pelo professor, os alunos reescrevem uma passagem do texto, apropriando-se da linguagem enquanto construtora de significados, "borrowing the same sophisticated language patterns from a literary text, or detailed practice from a factual text. Students then practice the same task in Individual Rewriting" (Rose, 2012, p. 4).

As atividades de reescrita conjunta que são objeto de análise neste texto integram-se no percurso de atividades proposto pelo programa *Ler para Aprender*. Antes da atividade de rescrita conjunta, foi realizada na aula a atividade de leitura detalhada, a qual surgiu na sequência da preparação para a leitura (ativação do conhecimento prévio relevante e desconstrução do texto que iria ser objeto de leitura) e leitura apoiada. Após a reescrita conjunta, os alunos realizaram a atividade de reescrita individual.

3. METODOLOGIA

3.1. Atividades e procedimentos

O presente estudo incide sobre a atividade de reescrita conjunta levada a cabo em algumas aulas, durante a aplicação do programa *Ler para Aprender*, em turmas do 5.º ano de escolaridade. O conjunto de aulas aqui analisado ocorreu quando se estava a trabalhar a obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. De acordo com as estratégias propostas pelo programa *Ler para Aprender*, a obra e cada parte trabalhada nas aulas, em relação à compreensão leitora, foi objeto de preparação para a leitura e da leitura de algumas partes em aula, realizada por blocos, com o apoio do professor, antecipando dificuldades e explicitando termos e relações, para que o nível de compreensão alcançado pela generalidade dos alunos fosse elevado.

Nas partes lidas em aula, foram selecionadas algumas passagens para aprofundar a aprendizagem por meio da atividade de leitura detalhada. Esta atividade decorreu na primeira parte da aula, sendo realizada a reescrita conjunta, na segunda parte. No caso em análise, a reescrita tinha como objetivo alargar o conjunto de recursos linguísticos e expressivos ao dispor do aluno, tendo como ponto de partida um texto literário. Assim, foram selecionadas pelo professor passagens consideradas ricas quanto a esses aspetos, os quais estiveram em foco na leitura detalhada. Na reescrita conjunta, o desafio era encontrar formulações, para além das que o texto já apresentava, que mantivessem o nível de elaboração original. Dado tratar-se de excertos de uma obra literária, cujo significado se integra na globalidade da obra, manteve-se o campo e os eventos originais na reescrita, incidindo o trabalho no alargamento do paradigma de recursos por meio de paráfrase, ou seja, da consideração de novas formulações para expressar os conteúdos.

A atividade de rescrita conjunta foi realizada em aula, em grande grupo, conduzida e dinamizada pelo professor, quanto ao aparecimento de propostas, à participação alargada dos alunos e à ativação da tomada de decisão em relação às propostas apresentadas. Os alunos podiam reativar formulações já tornadas presentes na preparação para a leitura e, sobretudo, na leitura detalhada, e podiam propor as suas próprias formulações. Ao professor cabia o papel de suscitar e orientar o aparecimento de propostas, no conjunto alargado dos alunos da turma, e de orientar a tomada de decisão acerca da formulação a adotar na reescrita, tendo presentes os objetivos de manutenção do nível de elaboração e de alargamento de recursos linguísticos.

O texto correspondente à reescrita ia sendo registado no quadro pelo professor ou por um aluno e registado também numa folha própria, por cada aluno. Essa folha tinha, na parte superior, o excerto trabalhado anteriormente na leitura detalhada, pelo que os alunos tinham acesso às formulações originais, às palavras e expressões desse excerto, realçadas visualmente na atividade de leitura detalhada, e a eventuais anotações que tivessem registado.

3.2. Participantes

Os participantes nas atividades analisadas consistiram nos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, uma com 25 e outra com 19 alunos, e respetivos professores. Estes eram constituídos pela professora titular da turma (P1) e por duas professoras estagiárias (P2 e P3). Professora titular e estagiárias encontravam-se a frequentar uma oficina de formação acerca das propostas da pedagogia genológica,

designadamente do programa *Ler para Aprender*. As aulas aqui analisadas correspondem a uma aula dinamizada por cada professora.

3.3. Recolha, tratamento e análise de dados

As aulas foram áudio e videogravadas, sendo depois transcritas, a fim de possibilitar a análise da interação ocorrida. Na transcrição, foi assinalada a autoria das intervenções, designadamente se do professor ou dos alunos (com identificação destes, quando possível).

Considerando o objetivo de efetuar o balanço entre as propostas dos alunos e as propostas e intervenções do próprio professor (no seu papel de condutor do processo), a análise mobilizou os seguintes indicadores: autoria das propostas (alunos *vs*. professor), avaliação das propostas dos alunos feita pelo professor e presença ou não das propostas na versão final no texto reescrito resultante da atividade. Em relação à avaliação das propostas, foram consideradas as seguintes categorias de avaliação: «positiva», «possível» (ou seja, a proposta é reconhecida como suscetível de integrar o texto) e «negativa» (ou seja, a posição manifestada orienta-se para a recusa da proposta); em contraste com a avaliação explícita, encontram-se os casos em que, na interação, as propostas não recebem qualquer manifestação avaliativa por parte do professor (Ø). Em relação à presença na versão final, consideraram-se as categorias: «integral» (ou seja, a proposta figura no texto reescrito, na íntegra, tal como foi formulada), «parcial» (a proposta é objeto de reformulação ou alteração quer pelo professor quer pelos alunos na interação que se desenvolve na turma) e «não» (a proposta é recusada ou simplesmente abandonada no percurso, sendo substituída por propostas alternativas). Deve notar-se que a unidade que constitui a proposta é determinada pela própria formulação, podendo variar entre unidades lexicais, sintagmáticas e mesmo frásicas.

4. RESULTADOS

Os resultados relativos à autoria das propostas encontram-se apresentados no quadro 1. Como se pode observar, essa autoria reparte-se pelos professores e alunos, mas estes detêm uma proporção bastante elevada.

Quadro 1. Autoria das propostas

Avaliação	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Total
	P3	P1	P2	
Alunos	60 (75%)	88 (74%)	123 (79%)	271 (76,6%)
Professor	20 (25%)	31 (26%)	32 (21%)	83 (23,4%)
Total	**80**	**119**	**155**	**354**

Na interação com os alunos, os professores podem ir fornecendo *feedback,* que se manifesta numa avaliação das propostas que vão sendo apresentadas, em função da possibilidade da sua integração no texto. Os resultados do quadro 2 mostram que não há um padrão claro quanto à orientação das avaliações fornecidas na interação (positiva, negativa ou possível), sendo predominantes, em qualquer das aulas/ professores, os casos em que as propostas não recebem uma avaliação explícita.

Quadro 2. Avaliação das propostas dos alunos pelo professor

Avaliação	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Total
	P3	P1	P2	
Positiva	2 (3%)	6 (7%)	30 (24%)	38 (14%)
Possível	17 (28%)	1 (1%)	6 (5%)	24 (9%)
Negativa	10 (17%)	4 (5%)	5 (4%)	19 (7%)
Ø	31 (52%)	77 (87%)	82 (67%)	190 (70%)
Total	**60**	**88**	**123**	**271**

O quadro 3 apresenta os resultados respeitantes à presença na versão final das propostas que vão sendo formuladas pelos alunos e pelos professores. Estes resultados permitem-nos responder à questão: de entre as propostas formuladas, quer por alunos, quer por professores, quantas chegam à versão final, quer na íntegra, quer parcialmente e quantas ficam pelo caminho no processo de escrita?

Quadro 3. Presença das propostas na versão final

Presença		Aula 1	Aula 2	Aula 3	Total
		P3	P1	P2	
Integral	Alunos	17 (28%)	21 (24%)	31 (25%)	69 (25%)
	Professor	16 (80%)	21 (68%)	14 (44%)	51 (61%)
Parcial	Alunos	6 (10%)	5 (6%)	14 (11%)	25 (9%)
	Professor	2 (10%)	2 (6%)	11 (34%)	15 (18%)
Não	Alunos	37 (62%)	62 (70%)	78 (63%)	177 (65%)
	Professor	2 (10%)	8 (26%)	7 (22%)	17 (20%)

Os resultados apresentados no quadro 3 têm como referência para o cálculo das proporções, os totais de propostas apresentadas na atividade de reescrita conjunta, quer por alunos, quer por professores. De entre as propostas formuladas pelos alunos, nas aulas analisadas, cerca de 25% (69 propostas) chegaram à versão final, na íntegra, a que se juntam cerca de 9% (25 propostas), que foram alteradas parcialmente entre a formulação inicial e a formulação que acabaram por receber no

texto da reescrita. Por sua vez, cerca de 65% das propostas dos alunos foram abandonadas no percurso.

Em relação às propostas formuladas pelos professores, observa-se um contraste nas proporções alcançadas: cerca de 61% das propostas dos professores são adotadas na versão final, tal como apresentadas, juntando-se 18% de adoção parcial. Tenha-se em conta que este desnível em termos de proporções é atenuado quando se consideram valores absolutos, pois o número de propostas dos professores é inferior às dos alunos (83 *vs.* 271). Em termos absolutos, 94 propostas dos alunos e 66 propostas dos professores foram adotadas total ou parcialmente. No entanto, o contraste das proporções, quer quanto à presença na versão final, quer quanto ao abandono, revela a maior probabilidade de adoção das propostas do professor. Por sua vez, os valores altos de abandono de propostas dos alunos indiciam o nível elevado de ativação da procura de formulações alternativas, no conjunto da turma.

5. DISCUSSÃO

A atividade de (re)escrita conjunta na turma mobiliza os participantes, professor e alunos, para a apresentação de propostas e tomada de decisão em relação à formulação que deverá figurar na versão final da reescrita. No caso da reescrita tendo como referência um texto que se procura recriar segundo novas formulações ou segundo novas categorias que introduzem alterações mais ou menos profundas face ao texto que serve de referência, os participantes não têm de lidar com a globalidade da tarefa de escrita, em toda a sua complexidade (Barbeiro, 1999), mas podem focar a sua atenção em relação a aspetos específicos. Tendo por base as propostas do programa *Ler para Aprender* (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012), a atividade de reescrita conjunta analisada neste estudo seguiu-se a outras atividades do programa, designadamente a leitura detalhada e tomou como objetivos fundamentais o alargamento de recursos linguísticos e a apreensão pelos alunos de palavras e construções linguístico-discursivas de nível elevado de elaboração, tendo como referência a linguagem dos textos literários, nomeadamente a linguagem das obras que os alunos encontram no seu percurso escolar (neste caso, no quinto ano de escolaridade). Este nível de elaboração, estabelecido pelo próprio texto original, é alimentado no percurso de atividades até à reescrita conjunta, por meio da leitura do texto e da explicitação de termos e relações na leitura detalhada. No entanto, pretende-se com a reescrita conjunta não apenas reativar os termos e construções já encontrados, no texto e nas atividades do percurso, mas continuar a alargar o paradigma de formulações possíveis.

Surgem as questões de saber se, neste nível de escolaridade, os alunos já contribuem ativamente para a reescrita, em que medida o fazem, qual o papel desempenhado pelo professor e qual o balanço entre a participação destes intervenientes.

Os resultados apresentados orientam a resposta no sentido da existência de uma ampla participação dos alunos na apresentação de propostas. No conjunto das três aulas analisadas, pertenceu aos alunos a apresentação de cerca de três quartos das propostas. Um dos papéis do professor é, precisamente, o de conduzir a atividade no sentido de conseguir uma participação ativa e alargada. Mas ele próprio também detém o papel de apresentador de propostas, papel que é crucial em determinados momentos, para ultrapassar situações de bloqueio ou para trazer para a atividade recursos linguísticos que os alunos desconhecem ou que não ativaram por si sós, a fim de se manter o nível de elaboração pretendido.

A dimensão de apresentação de propostas, por iniciativa dos alunos, ou por interpelação do professor, caracteriza largamente a interação durante a atividade de reescrita conjunta. Como consequência, emerge um número de propostas bastante superior às que figurarão no texto final, que é uma característica do processo de escrita potenciada pela escrita colaborativa (Barbeiro, 1999, 2001; Storch, 2005; Lowry, Curtis, & Lowry, 2004).

A existência de formulações alternativas implica a tomada de decisão, tendo por base a avaliação, explícita ou implícita, das propostas que vão sendo consideradas. Embora não seja algo exclusivo do professor (pois os alunos também se pronunciam acerca das propostas dos colegas e das suas próprias), a avaliação constitui um outro eixo determinante do papel do professor que está presente na interação. A avaliação explícita por parte do professor emerge, atribuindo a algumas propostas apreciações positivas, negativas ou considerando-as como possíveis, mas não se torna preponderante, nem marca o ritmo da condução da atividade por parte do professor perante cada proposta. No conjunto das três aulas analisadas, menos de um terço das propostas recebeu uma avaliação explícita. O que predomina é a condução no sentido de fazer avançar o processo de procura de novas formulações, a fim de poderem ser tidas em conta na escolha, na tomada de decisão em relação ao que deverá figurar no texto final.

A dimensão de avaliação das propostas funda-se no estatuto diferenciado do professor. Esse estatuto emerge na atividade e na interação por meio da condução do processo, da avaliação que vai emergindo nas suas intervenções em relação a algumas propostas, no relacionamento que faz com outros momentos e conteúdos de aprendizagem e também quando se considera a presença das propostas na versão final. Com efeito, as propostas apresentadas pelo professor têm um maior índice de inclusão na versão final e, frequentemente, servem o objetivo de fazer com que o texto reescrito alcance um nível elevado de elaboração. Daí que o professor não se limite a suscitar e a gerir a escolha entre as propostas dos alunos, mas se confronte com a necessidade de também formular propostas. É o que se encontra ilustrado no excerto de interação seguinte, correspondente a uma aula lecionada pela professora P3. No excerto, a professora sente necessidade de indicar a palavra «friccionar», como sinónimo de «esfregar», não adotando a proposta «coçou» apresentada por um aluno. Para além disso, o excerto é também demonstrativo do estabelecimento de relação com outros contextos de utilização da palavra.

(1)
P: Então, finalmente, pouco a pouco, por exemplo. O que é que ela fez aos olhos?
A: Esfregou-os.
P: Esfregou os olhos, outra palavra pra esfregar?
A: Ó stora...
P: Vamos pôr aqui uma palavra mais difícil.
A: Coçou.
P: Friccionar.
A: Ih!
A: Ó stora...
P: Friccionar, friccionar é o quê? É esfregar.
A: É para fazer fogo, não é?
P: Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.
A: Fazer fricção.
A: Stora, assim?
P: Exatamente.

A: A frase: "Ficou assim por alguns instantes" também faz parte do que aconteceu junto à casa.
P: Faz, ainda faz parte do que aconteceu [junto] à casa.
A: Fricção.
P: Finalmente, pouco a pouco, então vamos lá a utilizar uma palavra nova que depois vamos escrever ali, friccionou os... vem de friccionar, exatamente... .os olhos. Com quê?
A: Com as mãos.
P: Com as mãos.
(Excerto da Aula 1 – conduzida pelo professor P3).

Este excerto revela o alargamento do paradigma, dando acesso a novos recursos linguísticos. Mostra também o estatuto diferenciado do professor, que não advém apenas da dimensão avaliativa, mas da ajuda que pode dar para fazer progredir os alunos. Este papel de ajuda em interação durante a realização da tarefa remete para o conceito vygotskiano de «zona de desenvolvimento proximal» (Vygotsky, 1991). Este conceito constitui um dos que os pedagogos da denominada Escola de Sydney, proponentes da pedagogia genológica e do programa *Reading to Learn,* instituem como fundamentos para as suas propostas (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). De modo específico, este conceito fundamenta a inclusão nos ciclos de atividades conducentes à aprendizagem de atividades realizadas em conjunto com a condução e intervenção ativa do professor. Este guia os alunos, ajudando-os e mostrando como se faz, numa tarefa conjunta, com base no que foi encontrado em textos do mesmo género e antes de os alunos serem chamados a realizarem autonomamente as tarefas de escrita. Nas atividades conjuntas incluídas na pedagogia, como acontece com a reescrita conjunta, a ação do professor deve seguir o princípio da "orientação através da interação em contexto de experiência partilhada"— "guidance through interaction in the context of shared experience" (Martin, 1999, p. 126). A atividade de escrita colaborativa, de um modo geral, tem sido indicada como criando um contexto favorável à ativação da «zona de desenvolvimento proximal», mesmo quando se desenvolve em pequenos grupos de alunos. A justificação prende-se com o facto de os, quase sempre existentes, desníveis entre os alunos poderem levar os alunos com um grau mais elevado de desenvolvimento de competências a mostrar aos alunos com mais dificuldades como se faz. Contudo, esse contexto tem algumas limitações, pois, em muitos casos, faltam aos alunos os critérios de decisão e os recursos linguísticos para alcançarem um maior nível de elaboração. Na proposta da pedagogia genológica, o percurso para alcançar esse nível baseia-se no texto que é tomado como modelo e nas funções que o professor é chamado a desempenhar na interação com os alunos.

Apesar do seu estatuto diferenciado do professor e das suas propostas, os resultados revelam que estas se integram na procura de propostas adequadas, através da reformulação. Embora em menor grau, o abandono de propostas formuladas pelo professor também ocorre, assim como a sua reformulação até se chegar à versão final, no contexto da «experiência partilhada» que a reescrita conjunta constitui.

6. CONCLUSÃO

Como conclusão, salientamos a riqueza de recursos linguísticos mobilizados, demonstrada pelo amplo número de propostas consideradas, e o papel atribuído e desempenhado ao professor, papel que não é conflituante com o desempenho autónomo que se pretende que o aluno alcance, mas que é perspetivado como um apoio para que o aluno prossiga no seu encalce. A atividade de reescrita conjunta, tal

como proposta pelo programa *Ler para Aprender*, coloca em relevo o papel do professor para guiar os alunos em relação à reescrita, conjugado com potencialidades para colocar o foco na linguagem e nas decisões entre diversas possibilidades de formulação que a escrita (e não apenas a reescrita) mobiliza.

REFERÊNCIAS

Avelar, A. (2008). *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: Proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto* (Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Barbeiro, L. (1999) *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.

Gouveia, C. A. M. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.

Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication, 41*(1), 66-99.

Martin, J. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Continuum.

Rose, D. (2012). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing, 14*, 153-173.

Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

PARÁFRASE E REESCRITA NO PERCURSO PARA A AUTONOMIA: QUE PATAMAR DE PROXIMIDADE TEXTUAL?

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (PORTUGAL)

1. INTRODUÇÃO

A reescrita de um texto pode integrar o processo de escrita, com o objetivo de alterar substancialmente, na expressão ou no conteúdo, uma versão anterior. Mas também pode ter como ponto de partida um outro texto, já tomado como produto, encontrando-se novas formulações e/ou conteúdos – numa atividade apoiada nos paradigmas estabelecidos pelo texto, em relação aos recursos linguísticos e outros elementos que mobiliza. Os recursos presentes no texto integram o paradigma e oferecem a possibilidade de abrir a janela a outras escolhas, tomadas no seu valor mais ou menos próximo em relação aos que figuram no texto. O apoio advém da disponibilização da estrutura e da indicação do rumo pelo texto original. O resultado para a aprendizagem é a apreensão de uma estrutura e o alargamento de recursos linguísticos e discursivos, que podem alimentar as escolhas em momentos futuros de escrita autónoma.

A própria atividade de reescrita levada a cabo numa situação concreta insere-se num paradigma de modalidades de concretização, também elas objeto de escolhas possíveis. O estudo que se apresenta tem como objetivo principal comparar dois modos de realização da atividade de reescrita, diferenciados pela disponibilização ou não do texto original e de outros elementos trabalhados previamente, em relação aos reflexos nos produtos textuais obtidos. Tem ainda como objetivos: na modalidade em que o sujeito conta apenas com o recurso à memória, observar em que medida os recursos de língua trabalhados anteriormente foram apreendidos e reutilizados na reescrita; nas duas modalidades, observar qual a articulação entre a retoma de elementos já encontrados e (re)formulações novas introduzidas pelos sujeitos na sua reescrita. Com base nos resultados, pretende-se apresentar contributos para avaliar as potencialidades de diferentes estratégias de reescrita.

2. ENQUADRAMENTO

A atenção dada ao processo de escrita desfocou, por algum tempo, o papel que os textos já existentes e em uso na comunidade podem desempenhar na aprendizagem da escrita. Essa atenção surgiu como reação ao *vazio de intervenção didática* entre os dois polos das atividades orientadas para aprender a escrever. Estes polos eram marcados pela supremacia do *produto*: no polo de entrada, as atividades tinham como modelo quase exclusivo o texto literário; no polo de saída, a avaliação e a compreensão do domínio da escrita tinham como única referência o produto apresentado pelo aluno (Barbeiro, 1999).

A emergência do processo trouxe a consciência das decisões tomadas ao escrever, da dialética de formulação e reformulação, da interatividade de quem escreve com a linguagem colocada no papel ou no ecrã, da variedade de subprocessos e da recursividade entre eles. Mas, ao fim de algum tempo, também trouxe a consciência de que o processo e as decisões que implica precisam de ser alimentados, para que o percurso não seja errático, não vagueie à procura de soluções já

disponíveis na comunidade que faculta e dá uso aos textos. Para aprender a escrever, é necessário escrever, mas também é necessário saber o que escrever, que texto escrever. As características do produto a alcançar ganharam saliência no processo e na aprendizagem, seja por meio do ensino explícito, seja por meio da observação e análise dos recursos estruturais e linguísticos de outros textos com objetivos similares ao que se pretende escrever, para além da atenção dada ao controlo dessas características no ato de escrever. À dicotomia processo *vs*. produto, podemos contrapor a relevância de ambas as vertentes para o ensino-aprendizagem da escrita (Christie, 2005; O'Donnell, 2013). O processo deixou de ser uma caixa fechada e as atividades que nele decorrem, assim como os recursos para ele trazidos (incluindo a relação com outros textos do mesmo género), fazem emergir potencialidades para a aprendizagem da escrita.

Entre as correntes que se têm destacado na atribuição de um papel à observação e análise dos textos, organizados em géneros, encontram-se as chamadas Escola de Genebra, com a proposta das sequências didáticas/sequências de ensino (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Pereira & Cardoso, 2013) e a Escola de Sydney, no seio da qual se desenvolveu a abordagem baseada em género ou pedagogia genológica, a que está ligado o programa *Reading to Learn /Ler para Aprender* (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012). Qualquer destas duas correntes apresenta propostas específicas para ligar o trabalho sobre os textos de determinado género com o desenvolvimento da capacidade de escrever textos desse género. Neste estudo, tem-se por base as propostas da pedagogia genológica, especificamente do programa *Ler para Aprender*, em relação à reescrita de um texto que foi objeto de trabalho prévio em atividades de leitura.

As modalidades ou formatos de concretização da reescrita de um texto podem variar. Cada modalidade constitui-se como um instrumento ou *artefacto* (Engeström, 1987) que se reflete no objeto e objetivos a alcançar. Estudar diferentes modalidades de concretização, neste caso, da atividade de reescrita do programa *Ler para Aprender*, é obter conhecimento acerca dos objetos (textuais) e dos objetivos (de aprendizagem) que cada modalidade potencia.

O programa referido traça um percurso que leva da preparação para a leitura do texto escolhido, focada em aspetos contextuais e estruturais globais, à realização da leitura por parágrafos ou blocos textuais, focada nas unidades subtextuais, que o aluno vai encontrando no percurso de construção da compreensão do texto, à seleção de um destes blocos para realizar uma leitura detalhada, incidindo em unidades frásicas e construções linguísticas escolhidas, até à (des-) e reconstrução de estruturas oracionais e da palavra (cf. diagrama da Figura 1).

Na vertente da escrita, surge a proposta da estratégia de reescrita, primeiramente conjunta e depois individual, da passagem trabalhada na leitura detalhada. Pretende-se que, por meio da reescrita dessa passagem, os alunos apreendam, a partir da sua utilização em contexto, vocabulário e padrões de expressão linguística, escolhidos pelo autor pelo seu contributo para a construção do significado textual. É neste nível de escolha das palavras e construções linguísticas que um nível significativo da qualidade textual é conseguido (Rose, 2012). Quando chega ao momento da reescrita individual, os alunos já têm no seu trajeto de trabalho com o texto, as atividades de preparação para a leitura, a leitura propriamente dita, realizada de forma apoiada, a leitura detalhada e a reescrita conjunta. Nesta, realizada colaborativamente na turma, os alunos contam com o apoio do professor, que suscita, alarga, dinamiza e gere possibilidades, além de explicitar critérios e reflexões acerca da língua, mobilizando e promovendo a consciência metalinguística. A tarefa de reescrita individual (tal como a tarefa de escrita autónoma, na sequência

da construção conjunta) coloca o aluno perante o desafio de realizar a tarefa com maior autonomia. Encontra-se apoiado no trabalho anterior e no modelo que lhe é fornecido pelo texto que constitui a base para o trabalho. Estando em relevo o percurso para a autonomia, podemos perguntar-nos com que recursos o aluno deverá contar: se com todos os elementos que vêm do trabalho realizado previamente, se apenas com o que deles apreendeu e guardou na memória. Numa outra forma de formular a questão, perguntar-nos-emos quais os reflexos para os objetos textuais e para os objetivos de aprendizagem da escrita de cada uma destas condições de realização da tarefa de reescrita. É a esta questão a que este estudo pretende responder.



Figura 1. Ciclos de ensino-aprendizagem do programa *Ler para Aprender*

O nível de proximidade da reescrita em relação ao texto de base pode variar. Um nível de maior proximidade é constituído pela paráfrase (ou seja, a manutenção do conteúdo, expresso por novas formulações, modalidade colocada em realce por Rose, 2012, em relação aos textos factuais). No que diz respeito às histórias, Rose (2012) aponta a modalidade de mudança de campo ou conteúdo da história, mantendo-se o género em causa e encontrando-se um campo paralelo (outras personagens, outros contextos, outros acontecimentos para dar corpo à estrutura da história) em que os alunos possam seguir os padrões linguísticos encontrados no texto trabalhado. Mas as potencialidades da paráfrase (Kletzien, 2009; Chen, Huang, Chang, & Liou, 2015; Hagaman, Casey, & Reid, 2015) também podem ser aproveitadas em relação à história e constituir um patamar de trabalho. Esse patamar de proximidade constituído pela paráfrase (com manutenção de personagens, acontecimentos, contextos, etc.) apresenta a potencialidade de o aluno reutilizar e consolidar recursos linguísticos que foram alargados, com o apoio e orientação do professor, no âmbito das atividades de leitura detalhada e da reescrita conjunta. Por outro lado, permite focar o trabalho nas alternativas linguísticas e realização de escolhas.

3. METODOLOGIA

3.1. Atividades e procedimentos

A atividade de reescrita em que se baseia o presente estudo foi posta em prática na sequência das atividades já explicitadas. Essas atividades iniciaram-se com a preparação para a leitura do capítulo IV, da obra *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen, seguida da leitura de alguns excertos. Esta leitura foi acompanhada pela explicitação de características linguísticas e discursivas e estabelecimento de relações com os capítulos anteriores e com as vivências dos alunos, para apoiar a compreensão.

A passagem selecionada para realizar a leitura detalhada corresponde ao relato da batalha entre os bandidos que se escondiam na floresta e os caçadores que nela se aventuraram para uma caçada. Na atividade de leitura detalhada, de acordo com as propostas do programa *Ler para Aprender*, o professor selecionou vocábulos e expressões que foram objeto de uma tarefa de identificação, realizada a partir de pistas de natureza semântica e/ou relativas à posição na frase fornecidas pelo professor. Essa identificação, para além de verbal, foi acompanhada com o realce das palavras no texto, por meio de marcador. Realizada a identificação dos termos e expressões colocados em foco em cada frase, o professor elevava o patamar de aprendizagem procedendo à elaboração ou desenvolvimento do conhecimento, apresentando ou solicitando explicitações de natureza metalinguística, ativando relações com as vivências dos alunos e com outros momentos e conteúdos de aprendizagem. O percurso das atividades prosseguiu com a reescrita conjunta dessa passagem, realizada na turma. Esta atividade de reescrita manteve o conteúdo do texto, pelo que assumiu o caráter de paráfrase, para a qual foram mobilizados as relações e os termos já avançados na preparação para a leitura, na leitura propriamente dita e na leitura detalhada, para além de novas propostas de formulação apresentadas pelos alunos e pelo professor, para se encontrar uma nova versão que mantivesse um patamar de expressividade correspondente ao encontrado no texto original. Para isso, foi (é) fundamental, na atividade de reescrita conjunta, a condução por parte do professor, atuando no sentido de solicitar sucessivas reformulações e de chegar à decisão perante hipóteses alternativas. Após este percurso de atividades, foi colocado aos alunos o desafio da reescrita individual, ou seja, de reescreverem autonomamente o excerto. Foi neste momento que os procedimentos divergiram no sentido de se criarem duas condições ou situações para a realização da tarefa de reescrita: i) numa das condições, um grupo de alunos, correspondente a uma das turmas participantes, continuou a ter acesso aos elementos apresentados ou resultantes das atividades anteriores: texto original, folha em que as palavras e construções realçadas na leitura detalhada surgiam assinaladas, versão resultante da reescrita conjunta; ii) na outra condição, uma outra turma de alunos realizou a reescrita recorrendo apenas à memória, quer do texto, quer do que foi feito nas atividades anteriores.

Para a realização da atividade da reescrita individual, foi dada uma instrução comum aos dois grupos (com a qual os alunos já estavam familiarizados, de atividades similares anteriores), segundo a qual, na sequência do trabalho realizado nas aulas anteriores, deveriam reescrever a parte da história correspondente à batalha entre bandidos e cavaleiros, sendo expressa a recomendação de utilização de uma linguagem cuidada para que o texto reescrito cativasse o leitor. As atividades foram realizadas nas aulas de Português, disciplina no âmbito da qual estavam a ser aplicadas estratégias do programa *Ler para Aprender*.

A preparação para a leitura e leitura apoiada foram realizadas numa primeira aula, a leitura detalhada e reescrita conjunta decorreram na aula seguinte, respetivamente, na primeira e segunda partes. A reescrita individual foi realizada no dia seguinte, na primeira parte da terceira aula da sequência.

3.2. Participantes

Participaram nas atividades os alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade de uma escola da região de Leiria, totalizando 41 alunos. Destes participantes, 22 alunos pertenciam à turma 1 (que realizou a tarefa com acesso aos elementos advindos das aulas anteriores) e 19 à turma 2 (que realizou a tarefa sem acesso a esses elementos).

As turmas tinham como professora de Português uma professora bastante experiente (com mais de 25 anos de serviço), que orientava duas professoras estagiárias. Professora e estagiárias frequentaram, ao longo do ano, uma oficina de formação sobre a pedagogia genológica, e encontravam-se a concretizar as estratégias nas turmas.

3.3. Recolha e tratamento de dados

Para realizar a análise, foram recolhidas as versões dos textos correspondentes à reescrita conjunta e à reescrita individual realizada por cada aluno. As aulas nas quais se realizou a preparação para a leitura e leitura por blocos, a leitura detalhada e a reescrita conjunta foram registadas em áudio e depois transcritas. Deste modo, especificamente em relação à leitura detalhada, foi possível saber, em relação a cada segmento selecionado, quais as pistas semânticas dadas pelo professor e que elaborações foram desenvolvidas na condução da atividade. Essas pistas e algumas elaborações aprofundaram os paradigmas, ampliando os recursos linguísticos suscetíveis de serem utilizados. Do mesmo modo, a transcrição do registo da atividade de reescrita conjunta deu acesso às formulações e reformulações consideradas no processo de reescrita, por sugestão dos alunos ou proposta do professor, acompanhadas dos argumentos discutidos para a tomada de decisão. Mais uma vez, o paradigma iniciado pelo texto original viu-se ampliado e, frequentemente, comentado.

3.4. Análise

A análise comparativa tomará primeiramente por base o indicador geral correspondente ao tamanho dos textos reescritos em cada modalidade, medido pelo número de palavras. Espera-se, no caso da condição 1 (com acesso aos elementos prévios) uma extensão textual próxima do texto original. No caso da condição 2 (com recurso apenas à memória), a expetativa é de uma extensão textual menor, dada essa limitação de recursos. Surge a questão de saber se os alunos nesta condição conseguem realizar a tarefa, se fazem aproximando-se do número de palavras do texto original e do dos colegas, e se existem diferenças significativas em relação ao tamanho dos textos produzidos nas duas condições.

Um outro indicador é constituído pelo nível de presença nos textos reescritos dos segmentos trabalhados na leitura detalhada. No total foram selecionados pelo professor, no excerto, 37 segmentos. Pretende-se saber se existem diferenças significativas quanto ao nível médio de retoma desses segmentos, ainda que podendo encontrar-se reformulados. Tomamos, assim, como indicador, não apenas a repetição

dos vocábulos ou expressões, mas a presença (*vs.* ausência) de um elemento correspondente à função sintático-semântica expressa no texto original. A expectativa é de um maior nível de retoma na condição em que os alunos têm acesso aos elementos prévios. Um indicador complementar, em relação aos segmentos, é observar se os segmentos retomados mantêm, *grosso modo*, o mesmo valor semântico que foi sendo encontrado.

O trabalho prévio realizado foi ampliando o paradigma de vocábulos e construções, principalmente por meio da leitura detalhada e da reescrita conjunta. Cada uma destas atividades constituiu-se como fonte de novas formulações. Podemos perguntar-nos, no caso em que a presença dos segmentos é retomada, qual a fonte ou combinação de fontes a que os alunos recorrem e qual o contributo dos próprios alunos para a reescrita individual.

4. RESULTADOS

No quadro 1, são apresentados os resultados relativos à extensão textual. As médias dos dois grupos são aproximadas e não se encontram diferenças estatísticas significativas entre os resultados deste indicador (o resultado do teste *t* para variâncias não idênticas é: $t(22{,}407)=-0{,}368$, $p=0{,}716$). Apesar da proximidade entre as médias, é digno de nota o facto de a amplitude do intervalo entre os valores mínimos e máximo ser maior no grupo sem acesso aos elementos prévios. Esse indicador, que aponta para uma maior variância no grupo 2, é corroborado se atentarmos no desvio-padrão.

Quadro 1. Extensão textual

Condição	N.º de palavras *(Texto original:* 134)		
	Reescrita conjunta	Reescrita individual	
		Média *(mínimo – máximo)*	Desvio-padrão
Grupo 1 (com acesso)	141	134,4 *(99–165)*	14,4
Grupo 2 (sem acesso)	155	137,8 *(82–215)*	38,2

Em relação à presença dos segmentos que estiveram em foco na análise da leitura detalhada, os resultados apresentados no quadro 2 revelam um grande desnível, tal como esperado. O resultado do teste *t* (para variâncias idênticas, verificadas pelo teste de Levene) é: $t(39)=12{,}107$, $p=0{,}000$. O número de segmentos retomados com ou sem reformulação é significativamente menor, no caso do grupo sem acesso aos elementos anteriores. A amplitude do intervalo de resultados entre os valores mínimo e máximo é também maior neste grupo.

Quadro 2. Presença dos segmentos realçados

Condição	N.º de segmentos presentes		
	Média *(%)*	*(Mínimo – máximo)*	Desvio-padrão
Grupo 1 (com acesso)	32,1 *(86,7%)*	*(22–36)*	3,7
Grupo 2 (sem acesso)	13,2 *(35,6%)*	*(6–25)*	6,2

A retoma dos segmentos realçados na leitura detalhada faz-se predominantemente em conformidade com o valor semântico presente no texto original que inaugurou o paradigma, como se observa no quadro 3.

Quadro 3. Conformidade dos segmentos com o valor semântico do texto original

Condição	Conformidade semântica	
	Sim	Não
	média *(%)*	média *(%)*
Grupo 1 (com acesso)	31,0 *(96,5%)*	1,1 *(3,5%)*
Grupo 2 (sem acesso)	11,8 *(89,6%)*	1,4 *(10,4%)*

As fontes das formulações dos segmentos retomados são apresentadas no quadro 4. Neste quadro, apresentam-se as atividades por meio das siglas: TO (Texto Original), LD (Leitura Detalhada), IRC e IRC (interação na Reescrita Conjunta, sendo o sublinhado indicativo que se trata da formulação adotada na versão resultante da reescrita conjunta) e RI (Reescrita Individual). A utilização do sinal + é indicativa de que a formulação foi sendo objeto de reformulação ao longo do percurso das atividades indicadas, mantendo-se parcialmente a partir da primeira formulação.

Quadro 4. Fontes das formulações correspondentes aos segmentos realçados na LD

Fonte inicial e percurso	Grupo 1 (com acesso)	Grupo 2 (sem acesso)
TO	110 (*15,6%*)	62 (*24,8%*)
TO+... [LD+I(RC) +RI]	73 (*10,3%*)	41 (*16,4%*)
LD	25 (*3,5%*)	1 (*0,4%*)
LD+... [I(RC) +RI]	132 (*18,7%*)	38 (*15,2%*)
IRC	6 (*0,8%*)	—
IRC	131 (*18,6%*)	11 (*4,4%*)
IRC+... [RI]	19 (*2,7%*)	17 (*6,8%*)
RI	210 (*29,7%*)	80 (*32,0%*)
Total	**706 (*100%*)**	**250 (*100%*)**

Os resultados apresentados no quadro 4 mostram que qualquer dos momentos ou versões (texto original, leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual) se constitui como fonte de formulações para a versão final, por si, ou com contributos de reformulação ao longo do percurso de atividades. Um outro aspeto saliente é o facto de, em qualquer das modalidades, mesmo na que mantém acesso aos elementos resultantes do trabalho anterior, existe um contributo significativo do próprio sujeito na atividade de reescrita individual, quer por reformulação de versões anteriores, quer por adoção de formulações novas, ainda que predominantemente dentro do mesmo paradigma semântico, como vimos pelos resultados apresentados no quadro 3. Por outro lado, as formulações encontradas no texto original, em qualquer das modalidades, mas de forma mais saliente no grupo 2, continuam a marcar as versões da reescrita individual.

5. DISCUSSÃO

A colocação em prática, no âmbito do programa *Ler para Aprender*, de modalidades de reescrita individual divergentes, após um percurso similar de atividades, permite confrontar os resultados obtidos em cada modalidade. A primeira resposta que os resultados indiciam é que se trata, de facto, de duas modalidades de reescrita distintas, pois a inexistência de acesso ao texto original e a outros elementos trabalhados ao longo do percurso não impediu o grupo 2 de realizar a tarefa. Se tivermos em conta a extensão textual, o grupo com acesso a esses elementos aproximou-se, em média, do tamanho do texto original, tal como esperado. O grupo sem acesso, contrariamente ao que poderia ser esperado, não viu a capacidade de produção textual reduzida, pois, em média, apresenta um valor superior ao grupo 1 — contudo, emergiu uma grande variedade entre os sujeitos quanto ao tamanho dos textos produzidos, o que remete para a relevância de perfis individuais na resolução da tarefa.

Se o grupo sem acesso aos elementos anteriores revela capacidade de produzir textos de extensão não inferior, surge a questão se as soluções adotadas são as mesmas que os colegas seguem. Os resultados apontam para soluções, em ampla medida, diferenciadas, refletidas em desníveis significativos quanto à retoma dos segmentos do excerto trabalhados na leitura detalhada. Apesar desse desnível, tal não significa uma ausência: em média, mesmo com recurso apenas à memória do texto original e do trabalho sobre ele realizado, existe uma presença de mais de um terço (35,6%) desses segmentos, na versão original ou reformulada (o que, no entanto, contrasta significativamente com a proporção de 86,7% do grupo com acesso). Quer num caso quer no outro, a formulação dada aos segmentos ativados na rescrita individual faz-se em conformidade semântica com o significado encontrado no texto original.

O percurso de atividades vai trazendo contributos que podem ser reativados na reescrita individual. Isso acontece desde o texto original até à reescrita conjunta. O texto original permanece como um fator ou objeto saliente, que não é apagado pelo trabalho posterior de alargamento dos paradigmas. Ele proporcionou o contacto (por vezes, a descoberta) e a reflexão em relação a vocábulos e construções linguísticas específicos. Os resultados mostram que estes elementos ficam a deter um peso significativo na memória, que os faz emergir na reescrita individual.

Em relação à reescrita conjunta, as formulações adotadas na versão final dessa reescrita adquirem maior força na reativação aquando da escrita individual, face às formulações apenas consideradas no processo, mas não adotadas no produto final.

A dimensão de reformulação atravessa o percurso de atividades, ou seja, muitas formulações iniciais vão sofrendo alterações parcelares até à última versão produzida na reescrita individual. O contributo desta, por outro lado, não se limita à recombinação de elementos que foram surgindo no percurso. Dentro dos paradigmas que foram sendo alargados, os sujeitos dos dois grupos, quando retomam os segmentos, encontram ainda novas possibilidades ou recursos para ativar, quase sempre em conformidade semântica com o paradigma anterior.

Retomando o contraste entre os dois grupos, os resultados quantitativos obtidos revelaram a capacidade de produção textual em resposta à tarefa por parte do grupo que não teve acesso aos elementos anteriores, mas também revelaram uma diferença significativa quanto ao nível de retoma dos segmentos colocados em foco na leitura detalhada. Quando não seguem esses segmentos do texto original, quais as vias seguidas por esse grupo? Na resposta, podemos considerar que os alunos deste grupo se situam “aquém” e “além” do texto original.

A dimensão correspondente ao "aquém", é ilustrada pelo contraste entre o excerto (1), uma passagem do texto original, e o excerto (2), a versão de um aluno do grupo 2, correspondente à mesma passagem.

> (1) "A batalha foi rápida. Num abrir e fechar de olhos os vinte salteadores cercaram, derrubaram e desarmaram os sete cavaleiros. Depois tiraram-lhes as ricas esporas de prata, as botas de coiro, os belos casacos, os gorros de pluma e apoderaram-se dos seus cavalos." (*A Floresta*)

> (2) "A batalha foi rápida, os bandidos ganharam aos caçadores." (*Reescrita - Aluno 6 - Grupo 2)*

Embora correspondendo a um caso extremo, a formulação apresentada em (2) revela um movimento de generalização, de "desespecificação", que resulta numa perda da densidade expressiva, que no texto original é construída pela expressão temporal, pela sequência de verbos e pela enumeração adjetivada dos objetos que os bandidos roubaram aos caçadores, culminando no facto de se terem apossado dos cavalos.
Para se estabelecer o confronto de potencialidades e limitações, consideremos o excerto (3), redigido por um aluno do grupo 1.

> (3) "A batalha foi rápida. Num ápice, os vinte salteadores rodearam, tombaram e desarmaram os sete cavaleiros. Tiraram-lhes depois as valiosas esporas de prata, as botas de pele, os lindos casacos, os gorros de penas e roubaram os seus cavalos." (*Reescrita - Aluno 2 - Grupo 1)*

Em (3), evidencia-se a presença dos segmentos com correspondência no texto original, mas também o facto (no que pode ser considerando uma limitação, que deverá ser objeto de trabalho futuro, para se alcançar novos objetivos) de o aluno proceder fundamentalmente por substituição lexical.
A dimensão correspondente ao "além" do texto original, no caso do grupo 2, explica a que se deve o facto de a média do número de palavras das reescritas produzidas neste grupo não sofrer uma redução: em muitos casos, sobretudo nos textos mais extensos, os alunos ampliam a reescrita, alargam o foco para além do excerto trabalhado e incluem outros episódios. Assim, são incluídos nos textos as referências à instalação dos bandidos na floresta, ao início da caçada, anteriores ao excerto, e a referência ao final das caçadas.

6. CONCLUSÃO

As duas modalidades de reescrita que estiveram em confronto (marcadas por diferentes níveis de acesso aos elementos anteriormente trabalhados) apresentam potencialidades mas também limitações de que se deve ganhar consciência para se prosseguirem novos objetivos. À modalidade com acesso ao texto original e a outros elementos, cumprido o patamar de proximidade correspondente à paráfrase por substituição (quase) lexical, devem colocar-se desafios de reescrita que alcancem um maior grau de transformação (por alteração de cenários e de localização temporal, de personagens, de eventos, ou por inclusão de elementos adicionais — por exemplo a localização espácio-temporal do assalto na atualidade, numa expedição de todo-o-terreno). Este trabalho pode ser realizado logo na atividade de reescrita conjunta. A atividade de reescrita nesta modalidade foca-se no domínio de paradigmas de

palavras e expressões que dão expressividade à história. Torna-se necessário, na sua sequência, transportar os elementos desses paradigmas para novas histórias e situações.

Na modalidade sem acesso aos elementos anteriores, ou seja, apenas com recurso aos elementos guardados na memória, torna-se necessário investir no espaço expressivo entre o "aquém" e o "além" face ao texto original. Para isso, os alunos devem tomar consciência da densidade expressiva do texto original e da necessidade de a recriarem no seu texto, em vez de fazerem a cobertura da história apenas pelo conteúdo. Essa tomada de consciência pode ser alcançada pela revelação de aspetos em falta e pela retoma da reescrita, por exemplo, ao passarem o texto no computador.

REFERÊNCIAS

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Chen, M. H., Huang, S. T., Chang, J. S., & Liou H. C. (2015). Developing a corpus-based paraphrase tool to improve EFL learners' writing skills. *Computer Assisted Language Learning, 28*, 22-40.

Christie, F. (2005) *Language education in the primary years*. Sydney: NNSW Press.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome: De Boeck.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.

Hagaman, J., Casey, K., & Reid, R. (2015). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure*. DOI: 10.1080/1045988X.2014.966802

Kletzien, S. (2009). Paraphrasing: An effective comprehension strategy. *The Reading Teacher, 63*, 73-77.

O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett, & G. O'Grady, *Systemic functional linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.

Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Ed.

Rose, D. (2012). *Reading to learn*. Sydney: Reading to Learn.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. London: Equinox.

PRÁTICAS DE ENSINO DE PLNM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gabriela Barbosa[1], Rosa Bizarro[2] & Carla Alves[3]

[1]Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (PORTUGAL)
[2]Instituto Politécnico de Macau (MACAU)
[3]Agrupamento de Escolas Sidónio Pais, Caminha (PORTUGAL)

ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Cumpridos dez anos sobre a publicação do primeiro normativo legal que estabelece os princípios de atuação e as normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares a desenvolver pelas escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna no ensino básico, consideramos ser esta uma data oportuna para promover a reflexão sobre as alterações que Despacho Normativo 7/2006, de 6 de fevereiro exigiu das escolas, e sobre as dinâmicas que, a partir daí, foram implementadas nas aulas de Português Língua Não Materna (PLNM).

O Despacho Normativo 7/2006, de 6 de fevereiro apresenta a regulamentação de todos os princípios que constam no documento orientador "Português Língua Não Materna no Currículo Nacional" produzido e publicado em julho de 2005 pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (DGIDC, 2005).

O reconhecimento da necessidade de se intervir de forma pedagógica, cultural e linguisticamente adequada sobressai no Despacho Normativo 7/2006, que preconiza um conjunto de medidas onde deve ser feita a intervenção. Estas medidas encontram-se alicerçadas no objetivo fundamental dos professores e de toda a comunidade educativa de "agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos" (DGIDC, 2005) e deverão assumir um conjunto de abordagens culturalmente favorecedoras e que afluam num espaço de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem do PLNM, no seio de uma escola humanista. Deste modo, para além da organização do processo individual do aluno, as medidas de acolhimento preconizam a necessidade de informar o aluno e o encarregado de educação acerca do sistema de ensino educativo e do funcionamento do agrupamento, providenciando a aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, para aferição do nível de proficiência linguística do aluno de PLNM (DGIDC, 2005).

Assim, é da responsabilidade do estabelecimento de ensino materializar a avaliação diagnóstica, sendo o teste diagnóstico realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de língua portuguesa, com base em modelo disponibilizado pela DGIDC, que viabiliza ainda a recolha de informação para a planificação e desenvolvimento de formas diferenciadas de atuação pedagógica no ensino do PLNM e das restantes disciplinas do currículo.

A aplicação da ficha sociolinguística, instrumento fundamental para um melhor conhecimento sobre o aluno de PLNM pois integra a identificação linguística, cultural e social da sua família, deverá também ser iniciada no momento em que o aluno chega à nova escola, já que o seu preenchimento contribui para a "...recolha e registo das informações relativas à identificação dos alunos, às suas línguas maternas ou às línguas de comunicação com familiares e amigos" (Mateus, 2013, p. 267). A ficha sociolinguística não será concluída nesta fase inicial, já que o seu

preenchimento deve ser progressivo, permitindo uma compreensão mais clara relativamente ao percurso escolar dos alunos (Mateus, 2013).

Ainda ao nível do acolhimento dos alunos de PLNM, constitui um imperativo proceder à indicação do nível de proficiência linguística dos alunos, em função dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa e analisando-se e/ou aferindo-se os conhecimentos e competências que apresentam em português. Esta ação alicerça-se nos seis níveis comuns de referência definidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): Iniciação - A1, A2; Intermédio - B1, B2; Avançado - C1 (Conselho da Europa, 2001).

O despacho normativo preconiza também medidas de escolarização, determinando que deverão ser adoptadas metodologias de aprendizagem do PLNM em contexto de imersão, e anunciando que serão elaboradas Orientações Nacionais do 1.º ao 12.º ano dos ensinos básico e secundário e do ensino recorrente, para vários níveis etários e fases de escolarização. Além disso, são criados grupos de nível de proficiência (em consequência da implementação da avaliação diagnóstica e da colocação do aluno num nível de proficiência) e explicitada a forma de funcionamento dos mesmos, pelo que os referidos grupos não são organizados por ciclo ou nível de ensino, assumindo como critério fundamental o nível de proficiência linguística. Cada grupo de nível de proficiência deve ser constituído, no mínimo, por 10 alunos, podendo, no entanto, serem agrupados os níveis de iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse número.

No âmbito do PLNM, a avaliação surge, igualmente, consubstanciada no processo de ensino e de aprendizagem e como um instrumento regulador e certificador das aprendizagens e das competências adquiridas. Neste domínio, as orientações legais para o ensino básico não são suficientemente esclarecedoras e cruzam com as normas internas que os agrupamentos de escolas têm que definir (como, por exemplo, critérios específicos de avaliação que devem ser aprovados em Conselho Pedagógico) e os instrumentos diversificados (testes, registos de avaliação, portfólio, etc.) que devem ser construídos. A recolha de informação para a adequação do processo de ensino e aprendizagem às dificuldades e necessidades dos alunos, para o desenvolvimento da autorreflexão e autoavaliação do aluno, para a partilha de informação ao encarregado de educação, visando o seu envolvimento no processo, e para a tomada de decisão sobre a classificação e transição ombreiam com a aplicação de instrumentos de avaliação que conduzem a uma decisão sobre o momento de mudança de nível de proficiência do aluno, tornando a avaliação de PLNM num tarefa complexa e de múltiplas exigências.

Ao nível da caracterização profissional de professores, sabemos que de acordo com o documento Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento orientador (DGIDC, 2005, p. 21) – há um perfil de professor de PLNM traçado para o PLNM que inclui a ideia de professor titular, no caso do 1.º ciclo, e de professores com habilitação para o ensino da disciplina de Português ou de línguas estrangeiras, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Além disso, o professor deve encerrar em si um conjunto de atributos facilitadores de dinâmicas interculturais, promotores de conhecimento e potenciadores de situações de plurilinguismos: "Evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com [os] alunos (...); Ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, (...); Utilizar metodologias – trabalho em grupo, simulações, representações – para dinamizar actividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro" (DGIDC, 2005, p. 21). Prevê-se, ainda, que "os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação académica que contemple formação científica e pedagógica na área do

Português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua não Materna/Língua Estrangeira" (DGIDC, 2005, p. 21).

Face à definição do perfil do professor de PLNM e com o objetivo de configurar o docente que assume este papel nas nossas escolas, são referenciadas as ofertas de formação a promover pelas instituições de ensino superior (que deverão estar envolvidas na conceção de programas de formação complementar e nos planos de estudo da formação inicial) e as ações de formação contínua para professores de PLNM. Quanto aos planos de estudo da formação inicial e às ações de formação contínua para professores de Português língua não materna, defende-se que sejam reforçados em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos: formação em educação inter/multicultural; formação em linguística do Português; formação em aprendizagem e ensino de Português como língua não materna; avaliação das aprendizagens dos alunos" (DGIDC, 2005, p. 22).

Esta é, de facto, uma agenda promissora, promotora de equidade e de justiça social, de prevenção da exclusão e da aprendizagem da língua no reconhecimento à identidade linguística e cultural; porém, impõe-se colocar a questão: *de 2006 até hoje, o que aconteceu?*

Consultando o documento do Lançamento do Ano Letivo 2015/2016 (LAL) onde consta todo o quadro legal aplicável ao ano letivo em curso, constatamos que o suporte legislativo referente ao funcionamento do PLNM é fundamentalmente o mesmo, mantendo-se com escassas alterações (Despacho normativo n.º 7/2006, D.R. n.º 26, I Série - B, de 6 de fevereiro de 2006, alterado pelo Despacho normativo n.º 12/2011, D.R. n.º 160, Série II, de 22 de agosto de 2011). Entretanto, diversos documentos de apoio e recursos têm sido disponibilizados pela DGIDC/DGE, como, por exemplo, as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário (documento curricular de referência – 2008); Testes de diagnóstico; Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas; Portefólio Europeu de Línguas; Grelha de autoavaliação e descritores do Portefólio Europeu de Línguas. Também tem ocorrido o encaminhamento para portais e *sites* com recursos, dos quais se destaca o Portal das Escolas - Recursos Educativos Digitais de PLNM, Ciberescola da Língua Portuguesa, entre outros.

Foram também divulgados estudos e projetos, entre os quais salientamos dois pela relevância e dimensões consideradas: o Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, que decorreu entre 2003 e 2007, com a participação do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), do Ministério de Educação, através da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), e da Fundação Calouste Gulbenkian; o estudo Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português (DGE, 2014) - realizado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em articulação com a Direção - Geral da Educação (DGE). Esta investigação orienta - se em quatro linhas de ação: i) Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário; ii) Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário; iii) Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar; e iv) Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário (http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna#estd).

Chegados aqui, sabemos qual o suporte legislativo do PLNM e sabemos que, através da sua página, a DGE tem disponibilizado ao longo dos anos uma diversidade

de documentos e materiais de referência, com procedimentos vários e orientação programática para o ensino de PLNM. Não vamos neste espaço pronunciarmo-nos sobre estes documentos, nem fazer qualquer tipo de apreciação. Queremos apenas, face a esta contextualização, perceber qual o cenário de ensino de PLNM no 1º ciclo, que ações pedagógicas são adotadas, como se implementam as orientações e medidas preconizadas pela tutela neste âmbito. Assim, são objetivos do nosso estudo: i) Perceber o contexto de ensino-aprendizagem de PLNM no 1º ciclo do ensino básico; e ii) Caracterizar as práticas e os recursos utilizados em contexto de aula PLNM.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a problemática em estudo (contexto e práticas de ensino de PLNM) optamos por um quadro metodológico de cariz descritivo e interpretativo. Com efeito, envolveram-se profissionais em contexto real de trabalho, com experiência em PLNM e que lecionam (ou lecionaram recentemente) alunos de PLNM inseridos numa turma de ensino regular e não organizados em grupo de nível de proficiência linguística.

Responderam ao estudo 26 professores da região norte do país[1], selecionados por conveniência, cuja faixa etária se situa maioritariamente acima dos 40 anos (75%), ficando os restantes 25% entre os 30 e 40 anos. A maturidade e experiência dos participantes, que se pode inferir com base nesta caraterização, tem paralelo, em termos da sua situação profissional, possuindo 87% vínculo ao agrupamento/escola, e, ao nível do tempo de serviço, 67% apresentam mais de 20 anos de tempo de serviço. Apesar de cerca de 42% dos inquiridos possuírem pós-graduação ou mestrado e de constituírem uma amostra que denota preocupação com o seu desenvolvimento profissional, só um docente possui formação específica em PLNM. Os alunos são de diferentes nacionalidades: chinesa, francesa, ucraniana, romena, suíça, indiana, moldava, italiana e alemã.

O inquérito por questionário *online* e as entrevistas presenciais foram os instrumentos selecionados para recolha de dados. O questionário foi realizado através do *software* de elaboração de inquéritos do Google, disponível gratuitamente na web e apresenta uma estrutura bipartida, cuja primeira parte, constituída por oito questões, está direcionada para a caraterização geral dos inquiridos. A segunda parte, formada por vinte questões, na sua grande maioria fechadas, de escolha múltipla (recorrendo à escala de Likert) e de seleção de opções de resposta, pretendia identificar e caracterizar as práticas e vivências dos participantes enquanto professores com alunos de PLNM. As entrevistas presenciais, com um guião semiestruturado com base nas questões do questionário, foram realizadas a 6 professores, dos quais um desempenhava o cargo de coordenador de departamento responsável pelas dinâmicas de PLNM num agrupamento de escolas.

A discussão dos dados realiza-se na consideração das seguintes dimensões de análise: A) *O contexto de ensino* de PLNM; e B) *A aula de PLNM*.

Na categoria A), pretendeu-se perceber qual o conhecimento que os docentes têm sobre os normativos legais e os princípios orientadores; conhecer as medidas de acolhimento implementadas pelas escolas na identificação dos alunos de PLNM e na avaliação diagnóstica, assim como identificar as medidas de apoio disponibilizadas pelos agrupamentos de escolas para os alunos de PLNM. Relativamente à segunda dimensão de análise (*A aula de PLNM*), a análise dos dados centrou-se na caracterização das práticas de aula, colocando sob escopo os aspetos da planificação, as estratégias e recursos mobilizados e o diálogo intercultural promovido em contexto pedagógico.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A) O contexto de ensino de PLNM

Num primeiro momento importa relembrar que só um docente possui formação específica em PLNM o que é visível na caracterização dos participantes e o que dificulta diversas atuações dos docentes. Este facto é corroborado por autores como Moreira e Vieira (2014) que referem o papel fundamental da formação académica e pedagógica, assinalando "Que a formação inicial de professores deverá, pois, assumir um papel central na construção de uma escola mais humanista e democrática" (p. 223). De facto, a falta de formação no âmbito do PLNM é evidente nos docentes de professores no 1.ºciclo e estende-se a outros agentes do sistema educativo: "Um dos principais problemas identificados no funcionamento do PLNM prende-se com a insuficiente formação específica neste domínio do pessoal docente (diretores, diretores de turma, coordenadores e professores) que lida com estes alunos" (Madeira, 2014, p. 151).

Não tendo formação específica, os docentes procuram estar informados sobre os normativos legais que enformam o ensino de PLNM. Pela análise dos dados, 83,3% dos participantes deste estudo referem estar na posse desse conhecimento, todavia apontam a necessidade de receber mais esclarecimentos ao nível dos documentos orientadores e pedagógicos, sobre os quais se percebe haver algum desconhecimento. Ao nível das medidas de acolhimento adotadas, 35% dos inquiridos utilizam o modelo de testes de avaliação diagnóstica do ILTEC para o posicionamento linguístico dos alunos num nível de proficiência, a maioria, no entanto, recorre aos dados recolhidos pela observação direta realizada nas primeiras semanas de aula, ao comportamento e interação do aluno com os seus pares e professores e aos dados que constam na ficha da matrícula do aluno. Uma percentagem de 60% de professores menciona aplicar testes diagnósticos elaborados pelos docentes/Agrupamento.

O coordenador entrevistado refere que é aplicada a ficha sociolinguística e o teste diagnóstico propostos pela DGE, dado que não foi confirmado pelos docentes entrevistados. Com efeito, percebe-se haver alguma falta de informação sobre a operacionalização das medidas de acolhimento quer pelas Escolas/Agrupamentos quer pelos docentes, que atuam um pouco em função de um saber muito de experiência feito.

Desconhece-se a estrutura e os conteúdos dos testes diagnósticos aplicados a estes alunos. No entanto, Madeira (2014) indica que nem sempre os referidos instrumentos apresentam a dimensão da Oralidade (ao nível da compreensão, expressão e interação), sendo esta erradamente substituída pelo domínio da gramática. Esta questão é particularmente preocupante no 1.º ciclo, pois os professores optam por "testes de diagnóstico que valorizam a componente escrita e não avaliam os alunos nas competências de compreensão e produção oral" (p. 153).

Pertinente no entendimento que se pretendia fazer sobre o contexto de ensino de PLNM foi identificar o tipo de apoio disponibilizado pelas Escolas/Agrupamentos aos professores que possuem alunos de PLNM integrados na turma. Com efeito os dados indicam que 62.5% dos professores não possuem qualquer tipo de apoio, isto é, não recebem apoio ao nível das orientações e práticas de ensino, nem recebem apoio especializado no acompanhamento com os alunos de PLNM; 8.3% referem receber orientações pedagógicas do coordenador e 8.3% declaram receber apoio de um colega uma a duas vezes por semana. A entrevista com o coordenador diz-nos que "este apoio é claramente insuficiente e não é distribuído de forma equilibrada e equitativa por todos os agrupamentos, sendo definido em função do crédito horário de que a

escola dispõe e dos professores que são colocados em condições específicas." Estes dados entram em consonância com os de outras investigações que retiram as mesmas conclusões: "Assim, os alunos do 1.º ciclo que têm o português como língua não materna não recebem, de modo geral, acompanhamento específico no âmbito do PLNM. Neste nível de ensino, também não é prática comum a aplicação de instrumentos de avaliação diferenciados" (Madeira, 2014, p. 156).

B) A aula de PLNM

A entrada nesta dimensão de análise deixa-nos perceber como se operacionalizam algumas das etapas da aula. Desde logo no que concerne à planificação elaborada para os alunos de PLNM, 91.7% dos inquiridos mencionam que não é elaborada uma planificação específica para estes alunos, optando por adaptar e reajustar a planificação da turma. Congruente com esta prática é o facto de os mesmos docentes assumirem como documento de referência para a planificação o Programa e Metas Curriculares de Português e não os documentos orientadores relativos a PLNM. As estratégias e atividades desenhadas e concretizadas em sala de aula seguem a mesma orientação pedagógica e são diferenciadas e adaptadas de acordo com o perfil específico dos alunos. Os docentes recorrem a comportamentos verbais e não-verbais de facilitação do discurso oral: procuram a clareza nas instruções, servem-se da repetição, entoação, ritmo da elocução, gesto e expressão facial, havendo uma preocupação evidente com o espaço de intervenção de cada aluno. Relativamente aos recursos, assinale-se que o professor utiliza preferencialmente o manual escolar adotado para o ano de escolaridade da turma onde o aluno de PLNM se encontra. O professor mobiliza, ainda, recursos educativos digitais, ilustrações, livros de histórias e objetos do quotidiano, evidenciando preocupação e sensibilidade na adaptação dos materiais para o aluno de PLNM. Percebe-se, assim, que, quando os alunos de PLNM estão inseridos em turmas regulares, usufruem das abordagens e metodologias planificadas e desenvolvidas pelos docentes para a restante turma. Parece-nos que estas práticas pedagógicas são claramente diferentes daquelas que ocorrem quando o aluno está inserido num grupo-turma na disciplina de PLNM. A este propósito, Madeira (2014) refere que "Existindo uma distribuição assimétrica da população escolar de PLNM (...), observa-se que os alunos que frequentam as escolas em que existe uma menor concentração de alunos de PLNM se encontram numa situação potencialmente menos favorável" (p. 151) dado que, por exemplo, raramente usufruem de metodologias de ensino específicas.

Apesar de os participantes docentes, na sua maioria, não possuírem formação em PLNM, não usufruírem da presença de um colega de apoio e de não elaborarem planificações específicas para estes alunos, a verdade é que são diversas as atividades realizadas dentro da sala de aula e incluídas no Plano de Trabalho da Turma e no Plano Anual de Agrupamento (atividades fora da sala de aula e com impacto junto da Comunidade Escolar), delineadas a pensar neste público concreto. Deste modo, 91.7% dos inquiridos realizam atividades de mobilização de aspetos da cultura de origem dos alunos para fomentar a sua integração, o diálogo intercultural e a aprendizagem do português. E, embora não se percecione se as práticas são, realmente, interculturais (no conhecimento e respeito de todas as culturas presentes na sala de aula e no fomento de sinergias de reciprocidade), o facto é que não deixam de permitirem uma relativa aproximação e uma observação mútuas.

Identificamos, ainda, um outro constrangimento que se prende com o obstáculo na comunicação com a família do aluno e com a dificuldade que a família

revela no apoio extraescolar do aluno (na resolução dos trabalhos de casa, no estudo, etc.), por não dominarem a língua portuguesa. Esta situação conduz-nos à reflexão promovida por Moreira e Vieira (2014) sobre as limitações que decorrem do facto de a língua de escolarização, a língua falada na escola, ser diferente da língua materna dos alunos, da língua falada no seio da família, e que se refletem com frequência no (in)sucesso escolar dos alunos.

CONCLUSÃO

Os professores inquiridos apresentam uma visão crítica sobre a orientação oficial que recebem por parte da tutela, nomeadamente ao nível da inexistente oferta de formação no âmbito de PLNM, no reduzido apoio e orientação em todo o processo e nos instrumentos de avaliação diagnóstica disponibilizados pela DGE, recursos e materiais. Além disso, assinalam o obstáculo que constitui a comunicação com a família e o apoio concedido pelos encarregados de educação nas tarefas extra-escolares.

Apesar de todas as dificuldades com que se deparam, os docentes envolvidos neste estudo promovem a integração dos alunos de PLNM no grupo-turma através da interação, participação, implicação nas tarefas, no trabalho colaborativo, na aceitação da diversidade cultural e no respeito por todos os alunos.

Assim, consideramos que a implementação de medidas que permitam resolver os problemas identificados neste estudo é a real afirmação dos princípios de integração dos alunos de PLNM. Salientamos o imperativo do discurso oficial ser atualizado, efetivado e monitorizado, favorecendo práticas pedagógicas especializadas e direcionadas para o ensino e aprendizagem do Português como língua não materna e como língua de escolarização, no direito a uma educação de qualidade para a todos, passando-se, definitivamente, do mundo das intenções normativas para o da concretização de práticas verdadeiramente adequadas aos fins em vista.

NOTAS

[1] Envidaram-se esforços no sentido de se conhecer o número exato de professores de PLNM deste nível de ensino, adstritos à DREN, mas sem sucesso.

REFERÊNCIAS

Bizarro, R. (Org.). (2006). *A escola e a diversidade cultural – Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal Editores.

Bizarro, R. (Org.). (2007). *Eu e o outro – Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.

Despacho normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro. *Diário da República, nº26/06 – I Série B*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2005). *Documento orientador sobre o Português Língua Não Materna no currículo nacional – Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: ME/DGIDC.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino secundário*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Instituto de Linguística Teórica e Computacional [ILTEC] (2006). *Diversidade linguística na escola portuguesa. Avaliação da proficiência linguística*. Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/index.html

Madeira, A. (Coord.). (2014). *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/estudo_plnm.pdf

Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação, 18*, 13-24.

Mateus, M. H. M. (2013). Instrumentos de formação e orientação utilizados durante o projecto. In M. H. M. Mateus & L. Solla (Coords.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, materiais e formação* (pp. 267-273). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moreira, M. A., & Vieira, F. (2014) Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Org.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 215-236). Braga: Edições Pedago.

Site:
http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna

(QUAL) A INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA AULA DE PORTUGUÊS (?)

Gabriela Barbosa[1] & João Pereira[2]

[1, 2]Instituto Politécnico de Viana do Castelo (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

As tecnologias digitais estão a transformar todos os setores de nossas sociedades, incluindo a educação, sendo reconhecidas na literatura como um meio de enorme potencial para melhorar e facilitar o ensino e a aprendizagem. A crença na premissa de que a presença e o acesso pleno à tecnologia pelos estudantes permite-lhes desenvolver competências fundamentais para enfrentarem os desafios e as exigências de um mundo cada vez mais digital e globalizado, fez emergir políticas educativas destinadas à introdução das TIC nas escolas e salas de aula (Dudeney & Hockly, 2016; EU High Level Group of Experts on Literacy, 2013; Prensky, 2011). A nível internacional, e em cada país em particular, os governos têm realizado esforços no sentido de tornar as escolas ambientes tecnologicamente enriquecidos (Castro, 2014).

Em Portugal, o designado Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi a iniciativa mais recente e com impacto mais explícito ao nível da infraestruturação tecnológica das escolas. Aprovado na Resolução de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro de 2007, o PTE regista como objetivo principal "colocar Portugal entre os cinco países Europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010" (Diário da República, 2007, p. 6567). Estruturado em três grandes eixos de atuação - a tecnologia, os conteúdos e a formação – o PTE visava o apetrechamento informático das escolas; o desenvolvimento de conteúdos educativos digitais; e o investimento na formação de professores em TIC, que se concretizou em vários projetos dos quais destacamos *internet na sala de aula*, *kit tecnológico, e-escola*, *e-professor, e-oportunidades* ou o *e-escolinha*. Estes projetos permitiram equipar as escolas e as salas de aula com uma diversidade de dispositivos tecnológicos, redes eletrónicas e acesso *wifi*, quadros interativos e computadores. Contributo complementar para este ambiente foi o Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC para professores, criado pelo Ministério da Educação e regulado pela Portaria nº 731/2009, de 7 de julho de 2009. Este programa veio capacitar os docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, proporcionando-lhes a aquisição de conhecimento tecnológico e o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais no sentido efetivo da integração das TIC nas práticas de sala de aula. De então até hoje foram-se criando condições e ferramentas que possibilitam aos professores a utilização de recursos educativos digitais (RED) e o acesso a espaços de interatividade e partilha de conteúdos ao serviço do ensino e da aprendizagem (Barbosa, 2014).

Atualmente, os professores têm acesso facilitado a uma diversidade de *software* e recursos educativos digitais disponibilizados por instituições públicas e comunitárias e por empresas maioritariamente do setor comercial. Com efeito, a indústria editorial especializada na produção de materiais escolares, atenta à evolução tecnológica que se operou nas escolas, recria-se e desenvolve novos serviços, produtos, recursos e materiais educativos digitais, que distribui aos docentes através de plataformas proprietárias, mediante o seu registo prévio, e/ou através da adoção

de determinado projeto editorial. Desta forma, conjugados os esforços do Ministério da Educação, a formação dos docentes e as propostas do mercado editorial, parecem estar, assim, estar reunidas as condições para a utilização dos RED nas práticas pedagógicas.

Naturalmente que a disponibilização dos RED é apenas o início de uma cadeia que promove muitos questionamentos que se tornam objeto de investigação em áreas como a tecnologia educativa, as ciências da educação, ou das áreas curriculares específicas. Visitamos alguns dos estudos mais recentes realizados em Portugal e disponibilizados o*nline* (Campos, 2013; Castro, 2014; Fernandes, 2013; Rodrigues, 2013; Teixeira, 2014), e constatámos que esta investigação se tem focalizado na utilização dos RED no processo de aprender, em geral, ou no uso em particular de determinado software tecnológico como o quadro interativo, a utilização da internet, os blogues, as ferramentas da web 2.0. Não encontramos, todavia, na revisão da literatura referência a estudos publicados que se debruçassem sobre a utilização dos RED no 1º ciclo do ensino básico; no contexto especializado da aula de português; e na ótica do professor utilizador.

Porquê a aula de Português? Porquê o 1º ciclo do ensino básico? O 1º ciclo do ensino básico representa uma etapa fundamental e de grande significado na vida escolar do aluno. Neste nível se inicia o processo formal de aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento e aprofundamento da linguagem oral. O aluno, trazendo já consigo conceções relativas à linguagem escrita, construídas quer em ambiente familiar quer em contexto pré-escolar, chega ao 1º ciclo cheio de expectativas e ansioso por aprender a ler e escrever. Alicerçado no princípio da progressão, o desenvolvimento curricular do Português concretiza-se na distribuição longitudinal dos conteúdos dos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, progredindo por patamares de especialização e consolidação de saberes. O aluno começa o percurso escolar de aprendizagem da língua portuguesa pela decifração da palavra escrita, com a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico; o progressivo entendimento das convenções, técnicas e estratégias de organização e produção do texto escrito; o conhecimento das regularidades da língua e o gradual domínio explícito das regras gramaticais; o alargamento do repertório lexical e a fluência da leitura e consequente desenvolvimento da compreensão e da interpretação textual, no contacto com obras e textos da literatura (Ministério da Educação, 2015).

É compromisso da escola garantir e promover estas aprendizagens e é função do professor, agente direto de toda esta "empreitada", organizar a operacionalização do objeto de ensino, adaptando-o à realidade da escola e ao Plano de Trabalho da Turma (PTT), num compromisso direto entre ambientes estimulantes de aprendizagem e o processo de aprendizagem. Chegados aqui, entramos no plano dos desafios que se colocam ao professor de 1º ciclo de ensinar Português na era digital do século XXI. Os significados de aprendizagem do Português mantêm-se: ler, escrever, falar, escutar, comunicar, continuam a ser as competências-base que os alunos devem desenvolver no âmbito da língua de escolarização. Todavia o professor vê-se desafiado a reconfigurar as suas práticas de aula introduzindo ferramentas mais consentâneas com a escola de hoje, frequentada por jovens nascidos e criados neste mundo digital, e que enquanto tal interagem com as tecnologias de forma natural (Prensky, 2011).

É neste panorama que situamos o objetivo geral do nosso estudo - conhecer a utilização que os professores do 1º ciclo fazem dos RED associados aos manuais e cedidos gratuitamente pelas editoras para o ensino do Português. Formulam-se como objetivos específicos: i) identificar quais os RED mais convocados na aula de

português; ii) perceber quais as vantagens dessa utilização; e iii) conhecer os fatores que obstaculizam a sua utilização. Pareceu-nos assim ser este trabalho um contributo importante para conhecermos e percebermos a integração pedagógica dos RED no contexto específico de aprendizagem do Português no 1º ciclo do ensino básico, mas também para reunir informação que favoreça o diálogo pedagógico e didático professor/editoras, no sentido da melhoria da qualidade e desenvolvimento dos usos pedagógicos dos RED, otimizando a sua integração nas práticas educativas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

METODOLOGIA

A ausência já referida de estudos no âmbito da utilização de RED no ensino do Português no 1º CEB que incluam as ideias dos professores relativamente àquelas que são as vantagens e os problemas no uso dos RED em sala de aula, inscrevem este estudo numa metodologia de natureza exploratória e interpretativa (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

A amostra constituiu-se por conveniência e perante a natureza do estudo, tentámos que na mesma participassem professores do norte a sul e ilhas do país. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário *online*, opção que permitiu uma maior abrangência em termos da população inquirida. O inquérito que designamos por "Questionário de utilização dos recursos digitais na aula de português – Redap1", realizou-se através do *software* de elaboração de inquéritos do Google, disponível gratuitamente na *web*. O Redap1 foi constituído por um total de 22 questões, que na maioria eram de resposta fechada, quer de escolha múltipla quer de opções de resposta, de completação e de introdução de alternativa, distribuídas por três partes. A parte I, de Informação Geral sobre o docente, foi constituída por 7 questões que tiveram como objetivo permitir a caracterização da amostra. A parte II, de Acesso à tecnologia, constituída por 6 questões, assumiu como objetivos identificar o equipamento informático das escolas e a natureza da acessibilidade pelos professores e alunos. A parte III, de Frequência e utilização dos RED, constituída por 9 questões, cujos objetivos pretendiam identificar os contextos e frequência utilização dos RED; a tipologia de RED mais convocados para as aulas; as vantagens identificadas pelos professores na utilização dos RED, assim como identificar situações que obstaculizam a sua utilização. A elaboração substantiva do Redap1 baseia-se na investigação de Castro (2014) depois de efetuadas as necessárias adaptações ao objeto específico do estudo: Utilização dos RED na aula de Português pelos professores de 1º Ciclo. O Redap1 foi sujeito a uma pilotagem efetuada através da sua aplicação a um conjunto de docentes que não participaram no estudo. A recolha de dados foi efetuada entre setembro e novembro de 2016 e obtivemos 843 respondentes.

Caracterização da amostra

No quadro 1 apresenta-se a caracterização geral dos professores que responderam ao Redap1. Dos 843 respondentes, 87.5% são do género feminino e apenas 12.5% é do género masculino. Esta proporção reflete uma realidade comum neste grupo profissional no território nacional e vai ao encontro dos dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) (2015), relativos à distribuição dos docentes, segundo o sexo, por nível de educação/ensino em 2013/2014. Relativamente à variável idade, 70.5% dos professores tem mais de 41 anos de idade,

sobressaindo a faixa etária compreendida entre os 41 e os 50 anos com uma representatividade de 40.7%, como se pode verificar no quadro 1. A maturidade encontrada na amostra tem reflexo na alargada experiência profissional e na situação profissional, tendo 79.2% dos docentes vínculo a um quadro de agrupamento/escola e 13.9% vinculação ao quadro de zona pedagógica.

Quando se considera a habilitação académica dos sujeitos do estudo, verifica-se que 60.4% é licenciado ou equiparado com curso de complemento de formação, grau académico em conformidade com o exigido para a categoria profissional. Ainda assim, uma percentagem considerável de docentes está habilitado com mestrado (13.2%) e pós-graduação (9.2); constata-se, ainda, a existência de docentes com o grau de doutoramento, embora com uma representação muito residual (0.6%). Tivemos participantes de todas as zonas pedagógicas do país, com destaque para as zonas 1, 3 e 7 com maior taxa de resposta, valores que estão de acordo com a maior percentagem de população destas regiões. Estes diferentes aspetos considerados para a caracterização geral da amostra vão ao encontro dos dados apresentado no estudo da DGEEC e da DSEE (2015).

Os docentes foram também inquiridos quanto à sua formação específica na áreas das TIC, condição imprescindível para uma adequada integração dos RED na aula, tendo a maioria (97.4%) declarado ter alguma formação nesta área considerada. Destes, destacam-se dois grupos: um primeiro, onde incluímos os professores que revelam ter adquirido formação no quadro do Sistema de Certificação em Competências TIC – 31.2% dos professores com o Nível 1 - Competências Digitais, 12.2% com Nível 2 – Competências pedagógicas e profissionais com TIC e 2.6% com Nível 3 – Competências avançadas em TIC na educação; e um segundo grupo constituído pelos professores que receberam formação TIC no âmbito da formação contínua, com uma representação de 46.4%. Infere-se desta caracterização o desenvolvimento de uma cultura profissional em competências digitais, de nível tecnológico e pedagógico, essencial para a integração favorável dos RED na sala de aula. Esta interpretação ganha pertinência quando se percebe que 99.2% dos nossos informantes tem computador pessoal ao qual acedem pelo menos uma vez por dia por motivos profissionais ou pessoais; 99.6% revela ainda ter internet em casa.

Quadro 1. Caracterização geral da amostra

Sexo	N	%	**Tempo de Serviço**	N	%
Feminino	**738**	**87.5**	< 5 anos	3	0.4
Masculino	105	12.5	5 a 10	24	2.8
Idade			11 a 15	**184**	**21.8**
< de 25 anos	2	0.2	16 a 20	**231**	**27.4**
25 aos 30 anos	4	0.5	21 a 25	95	11.3
31 aos 40 anos	235	27.9	26 a 30	165	19.6
41 aos 50 anos	**343**	**40.7**	> de 30	141	16.7
51 aos 60 anos	251	29.8	**Zona Pedagógica**		
> de 60 anos	8	0.9	Z1 (Viana, Braga, Porto)	**255**	**30.3**
Habilitações Académicas			Z2 (Bragança. Vila Real)	39	4.6
Bacharelato	**135**	16	Z3 (Aveiro, Viseu)	**126**	**14.9**
Licenciatura	**509**	**60.4**	Z4 (Coimbra, Leiria)	77	9.1
Pós-graduação	78	9.2	Z5 (Guarda, Castelo Branco)	20	2.4
Mestrado	111	13.2	Z6 (Santarém)	24	2.8
Doutoramento	5	0.6	Z7 (Lisboa, Setúbal)	**163**	**19.3**
Outros	5	0.6	Z8 (Portalegre, Évora)	17	2.0
Situação Profissional			Z9 (Beja)	4	0.5
Quadro de agrupamento/escola	**668**	**79.2**	Z10 (Faro	17	2.0
Quadro de zona pedagógica	117	13.9	Madeira	30	3.6
Contratado(a)	58	6.9	Açores	71	8.5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos objetivos do estudo far-se-á a discussão dos dados na consideração dos seguintes itens de análise: A) Equipamento informático nas escolas; B) Utilização dos RED na aula de Português; C) Vantagens de utilização dos RED na aula de Português; D) Obstáculos à utilização dos RED na aula de Português.

A) Equipamento informático nas escolas

No que diz respeito ao equipamento informático existente nas escolas, os resultados indicam a presença de computadores, quadro interativo ou projetor multimédia na maioria das salas de aula. Consideração para o facto de 87% dos professores declarar ter computador na sala de aula e 29,8% ter facilidade em dispor de um computador por aluno quando disso tem necessidade. Em 95.6% das escolas a que pertencem estes docentes há internet de banda larga na escola. Estes dados levam-nos a induzir que a infraestruturação tecnológica da escola não se constitui, à partida, como impedimento para a utilização de RED pelo professor na sala de aula, no sentido em que as condições tecnológicas estão minimamente asseguradas.

B) Utilização dos RED na aula de Português

Começamos por saber qual a conceção que os docentes têm quanto à frequência de utilização dos RED na aula de Português. Os valores apresentados permitem desenhar com clareza uma presença muito significativa dos RED na aula (figura 1). Se pensarmos naquilo que é a carga horária semanal mínima da disciplina de Português (7h) este resultado ainda se torna mais expressivo.

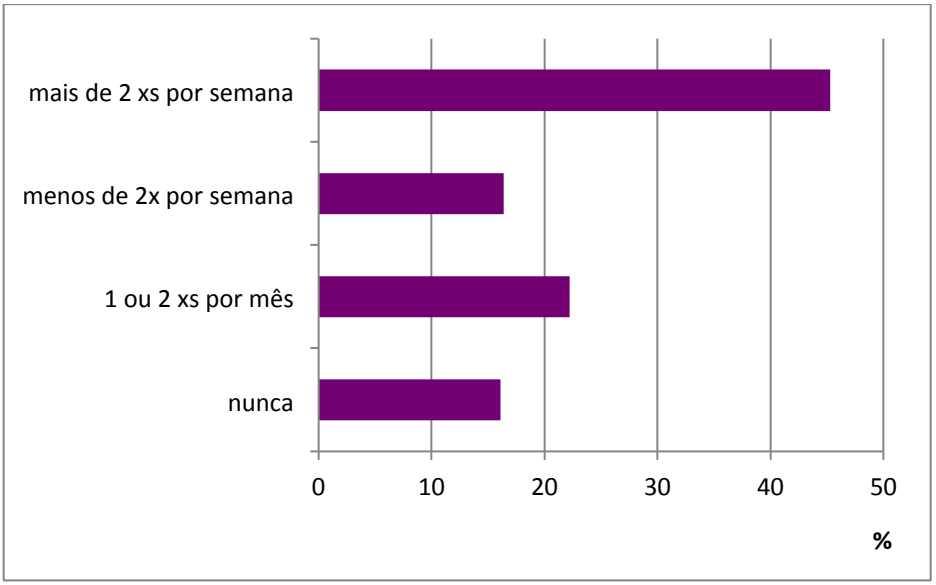


Figura 1. Utilização dos RED na aula de Português

Face a esta frequência de uso, quisemos identificar o tipo de RED mobilizado na aula e quais os mais utilizados no sentido de percebermos qual a finalidade de integração dos RED na aprendizagem do Português. Os valores apresentados permitem identificar um cenário onde sobressai um conjunto de recursos que relativamente às características estruturais que apresentam (elementos constitutivos), nos parecem apontar para usos didáticos diferenciados, mas essencialmente circunscritos para a exposição de conteúdos; para atividades de treino e consolidação; e recursos cuja função se depreende ser de apoio à leitura e compreensão de textos. Os dados evidenciam que 80.4% dos professores identifica o *powerpoint* como o RED mais produtivo, e embora o estudo não nos permita saber em concreto como é usado, a interpretação qualitativa que se faz é que a sua função serve sobretudo para introdução, exposição e síntese de conteúdos e facilitação da apreensão de matérias diversas, como, por exemplo, as apresentações com características e definições de géneros literários e tipologias textuais; esquemas associados à oralidade, escrita e à leitura; e descrições de conteúdos gramaticais. Parece, assim, estar-se aqui com práticas muito reprodutoras da tradicional abordagem transmissiva do conhecimento linguístico, ainda que através da utilização de tecnologia (Castro, 2014).

Com percentagens de uso também significativo surgem as histórias em áudio (60.7%) e as histórias com animação (53%). Estes textos, pelos elementos que fazem parte da sua estrutura (texto digitalizado, som, imagem, animação, hipertexto), promovem, na argumentação de Potrony (2014), o desenvolvimento de novas formas de ler que emergem do cruzamento dos diversos códigos que lhes estão associados, sendo para isso necessário desenvolver estratégias de leitura consentâneas com as características específicas destes textos. Portanto parece-nos legítimo supormos que

perante tais usos, poderão estar a surgir paulatinamente na sala de aula práticas que mobilizam novas experiências leitoras que se ativam perante a leitura do texto digital.

Outro grupo de RED que surge bastante valorizado pelos professores é constituído por recursos com tarefas muito circunscritas ao trabalho de treino e consolidação de conteúdos, cuja tipologia de exercícios se distribui por itens completação, de escolha múltiplo, de correspondência, de associação. Trata-se, todavia, de RED que incorporam elementos audiovisuais (sons, animações, vídeos) que permitem a interação, e são reconhecidos na literatura por atrair a atenção dos alunos e aumentar a sua motivação envolvendo-os de modo lúdico na aprendizagem (Osuna & Almenara, 2013). Servem estes dados para confirmar uma orientação que se vem construindo, concretamente, a perceção de que os RED oferecem situações favorecedoras à atenção e concentração na aprendizagem do Português.

Quisemos saber qual a representação que os professores têm relativamente aos domínios da língua para os quais usam com mais frequência RED. Como observado na figura 2, sublinha-se a valorização dos RED em todos os domínios da língua, destacando-se de modo muito significativo o domínio da Educação Literária. Este espaço parece apontar uma tendência de integração que entra em concordância com o que observamos anteriormente, com efeito, alguns dos RED mais frequentes em sala de aula, são recursos que de modo muito explícito sugerem propostas de trabalho orientadas para o texto literário.

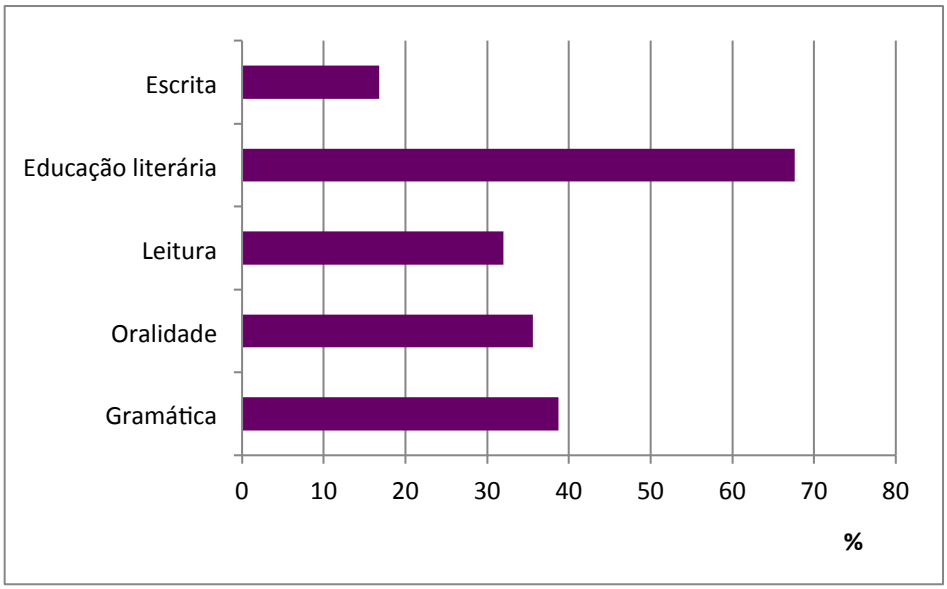


Figura 2. Usos dos RED por domínio da língua

C) Vantagens de utilização dos RED na aula de Português

Relativamente às vantagens encontradas na utilização dos recursos, da análise dos dados sobressai um conjunto de asserções mais valorizadas que outras (figura 3). Estas asserções, na nossa perspetiva, situam-se a dois níveis da ação pedagógica: a da aprendizagem, focalizada nos alunos, e o da ação, centrado no professor. Assim, a vantagem que reúne maior consenso é a motivação, com efeito 84% de professores considera que há mais motivação para a aprendizagem do Português quando são utlizados RED. Em sintonia com esta vantagem, os professores reconhecem que os RED estimulam a participação dos alunos na aula; que se verificam níveis mais elevados de concentração e participação nas atividades e que a satisfação com a disciplina de Português sai reforçada.

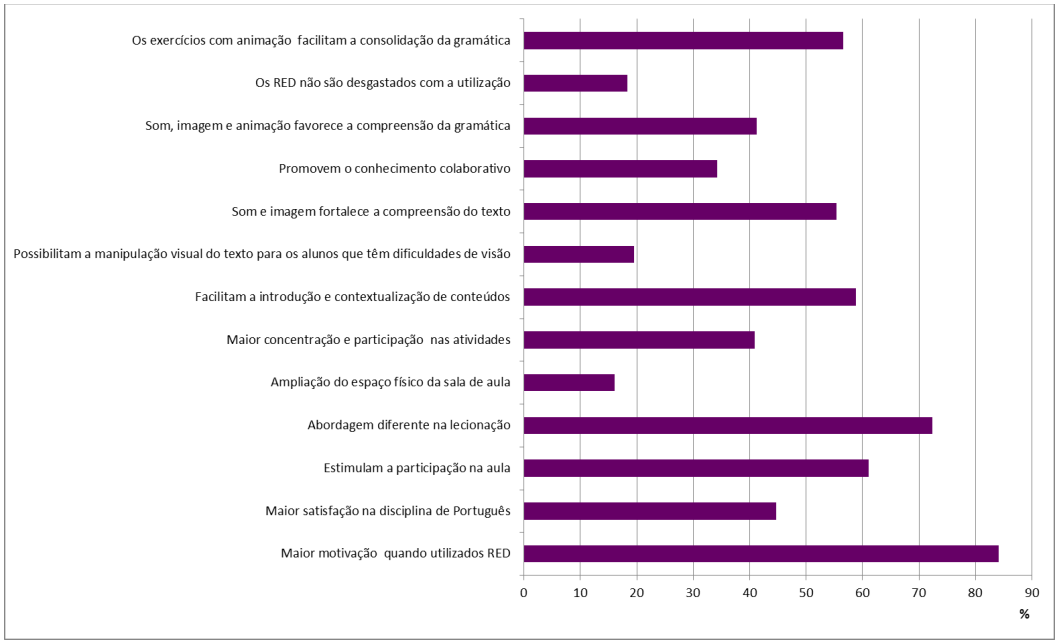


Figura 3. Vantagens de utilização dos RED

Particularmente relevante são as representações dos professores relativas às vantagens dos RED para aprendizagens específicas da língua, designadamente que os exercícios com animação facilitam a consolidação da gramática (56.5); que som, imagem e animação favorecem a compreensão da gramática (41.3%), e que som e imagem fortalecem a compreensão do texto (55.4%). Valores de adesão que indiciam um consenso elevado entre os respondentes e indiciadores de congruência com aquilo que foram os usos e as tipologias de RED já discutidos atrás. De modo idêntico, 72.4% dos inquiridos reconhece que a utilização dos RED oferece abordagens diferentes de aprendizagem linguística e 58.8% aponta o contributo dos RED especificamente para tarefas de introdução e contextualização de conteúdos.

D) Obstáculos à utilização dos RED na aula de Português

Quando se consideram as situações identificadas como obstáculos ao uso de RED na aula de Português, os dados permitem-nos situar as variáveis do contexto como as limitações de maior alcance. Neste sentido, os professores do estudo apontam os constrangimentos relacionados com o equipamento informático insuficiente e com o equipamento informático obsoleto com níveis de adesão na ordem dos 57.4% e 40.9% respetivamente, ainda com a limitação que decorre da dimensão das turmas, particularidade que pode estar relacionada, por exemplo, com o número de computadores disponíveis por aluno. Entretanto, há obstáculos que pela sua expressão reduzida (figura 4) realçam aspetos que consideramos extremamente positivos. Nesta perspetiva apenas 1.8% dos professores manifesta que o uso dos RED não melhora a aprendizagem do Português e só 3.2% relaciona os elementos constitutivos dos RED (som, imagem) como fatores distratores da compreensão do texto. A perceção de que a utilização RED não é compatível com abordagens significativas de aprendizagem da língua é igualmente reconhecida por uma percentagem mínima de docentes. Assim, o que estes dados traduzem é uma sensibilidade já bastante definida das vantagens de utilização dos RED na aula de Português.

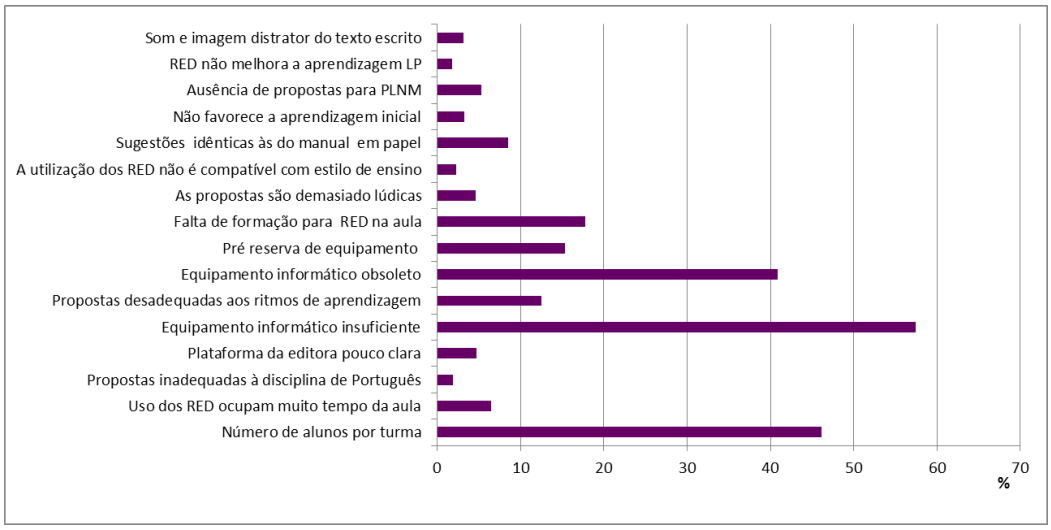


Figura 4. Obstáculos à utilização dos RED

CONCLUSÕES

Quisemos neste estudo saber se os professores de 1º ciclo utilizam RED no âmbito do ensino e da aprendizagem do Português. Restringimo-nos aos RED associados ao manual escolar adotado e disponibilizados pelas editoras, dado termos a certeza de que estes chegam efetivamente a todos os docentes. Os dados analisados deixam claro que os professores de 1º ciclo usam RED na aula de Português. Foi possível perceber a valorização positiva que fazem dessa utilização, melhoram a motivação dos aprendentes e colaboram para que mantenham o interesse nos conteúdos lecionados. Do ponto de vista pedagógico, facilitam a contextualização e a transmissão do conhecimento linguístico e fazem emergir abordagens inovadoras de ensino da língua e da literatura. Todavia os dados que aqui apresentamos colocam-nos ainda muitas questões que nos irão conduzir a análises mais profundas sobretudo no sentido de perceber como se faz a integração pedagógica destes recursos, identificando as estratégias metodológicas que os professores implementam com os RED no contexto complexo da aula e das especificidades de aprendizagem da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

Amadieu, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique – Mythes et réalité*. Paris: RETZ.

Barbosa, G. (2014). Leitura digital: Contextos de uso na aula de 1.º ciclo. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Orgs.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 484-487). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (ISBN 978-972-8952-31-0).

Campos, F. (2013). *Os professores como autores e editores de recursos educativos digitais: Uma investigação-ação na escola* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10451/8743

Castro, C. (2014). *A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: Práticas dos professores e perspetivas dos especialistas* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Costa, F. (2013). *O quadro interativo no ensino de Português: Dos recursos aos discursos* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10773/11533
Diário da República (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º137/2007. Recuperado de: http://www.dgeec.mec.pt/np4/244.html.
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE) (2015). *Perfil Docente 2013/2014*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Ed). URL: http://www.dgeec.mec.pt
Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 115-126). New York: Routledge.
Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium. Available at: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/horizon-report-europe-2014-schools-edition
Martín, J. G., Pessoa, M. T., & Sãnchez, J. N. G. (2013). Estudos sobre a utilização da Web 2.0 na educação em Portugal (2008-2012). *Educação, Formação & Tecnologias*, *6*(1), 52-67.
Ministério da Educação (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação. Recuperado de: http://www.dge.mec.pt/portugues
OECD. (2013). *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) – TALIS 2013*.
Osuna, J. B., & Almenara, J. C. (Coords). (2013). *Nuevos escenarios digitales – Las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Ediciones Pirámide.
Potrony, M. M. (2014). Leer en digital: La interpretación del lector. In T. Colomer et al. (Orgs.), *Atas del Simposio Internacional "La literatura en pantalla" (*pp. 11-25). Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales (ISBN: 978-84-942706-4-2).
Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Boadilla del Monte: CESMA.
Rodrigues, R. (2013). *A integração didática das TIC numa sala de 1º CEB: Estudo de caso* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Portugal.
Ruivo, J., & Carrega, J. (Coords). (2013). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento*. Castelo Branco: RVJeditores.
Salgueiro, G. (2013). *Um olhar sobre as TIC no ensino do Português: Conceções e práticas docentes no concelho de Almada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10275
Sampieri, H. R., Collado, F. C., & Lucio, B. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
Teixeira, P. (2014). *Construindo novas ferramentas didáticas em matemática: Professores, aula e recursos tecnológicos* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10362/14827
UNESCO (2011). *Unesco ICT competency framework for teachers. Version 2.0*. Paris: UNESCO.

A LITERATURA ENSINA A PENSAR — PROJETO MOTIV-ARTE 2015-2019. POR UMA PEDAGOGIA CRIATIVA

Rita Basílio

IELT, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGAL)

I. PONTO DE PARTIDA

Motiv-Arte dá nome a um projeto pedagógico piloto, implementado em 2015 no Agrupamento de Escolas Correia Mateus, em Leiria, no âmbito das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular).

O título deste artigo anuncia, desde logo, os vetores que o orientam:

A provocação:
A Literatura Ensina a Pensar
O nome e a duração prevista do projeto-piloto:
Motiv-Arte 2015-2019
O propósito solicitante:
Por uma pedagogia criativa.

I

Parto da "provocação" □ *A Literatura Ensina a Pensar* – para sublinhar as três grandes questões a que o título nos obriga a responder:

- O que é a Literatura?
- O que é Ensinar?
- O que é Pensar?

Três abismos.

Comecemos pelo último e pelo que poderia parecer uma simplificação, não fosse ser já o resultado de uma longa e prévia investigação que me levou à necessidade de dar uma resposta-síntese a cada uma destas perguntas – precisamente *para poder começar*.

Estas são, todavia, as perguntas, e sublinho, que devem acompanhar sempre, e a par e passo, qualquer investigador e/ou educador ao longo do seu trabalho.

Foquemo-nos, pois, na última pergunta: O que é Pensar? Abro o espectro da pergunta e respondo assim: não interessa tanto perguntar "o que é pensar", interessa questionar e desenvolver *o que nos faz pensar*.

Eis o propósito que move o projeto *Motiv-Arte*: perguntar a cada passo "o que nos faz pensar", a "nós", seres humanos, desde criança.

Este *fazer* de que aqui falo, eis aquilo em que acredito, é da ordem do Poético.

A palavra Poesia, como é sabido, devém do grego *Poiesis*, que deriva etimologicamente do antigo verbo poieó (□□□□□) que significa "fazer". É este "fazer" que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto educadores, enquanto aprendizes, enquanto criadores ou inventores: um "fazer" que ultrapassa a ordem objectival, comunicacional e pragmática da produção: *um 'fazer' que nos faz.*

Esta é a via que nos leva à primeira questão, e ao ponto de vista que é perfilhado e professado, no Projecto *Motiv-Arte*, sobre o sentido da palavra "Literatura":

1.1. De falamos quando falamos de Literatura?

Falar de Literatura é assumir uma ignorância inaugural e procurar dar resposta à solicitação do que é sem nome. É falar da invenção de formas de uso da linguagem, na língua. Como Manuel António Pina, poderemos dizer:

> (Chamo-lhe Literatura
> porque não sei o nome de isto;). (Pina, 2013, p. 71)

Aprendemos com Witgenstein, nas suas "Investigações Filosóficas", que as palavras dependem do seu uso, que o seu sentido devém do jogo de linguagem que estabelecemos para as usar, um jogo que, todavia, as palavras fundam. No projeto Motiv-Arte, a palavra "Literatura" tem um sentido particular, na sua interconexão plena com a Leitura e a Escrita, com a Arte e a Vida – e eis o repto proposto:

> A Literatura é um Devir.
> É o que Fazemos para que nos Faça.

Noutros termos: a Literatura é o que fazemos para que continuemos a ser feitos por tudo aquilo que o nosso próprio fazer traz até nós: invenção e descoberta – de nós mesmos, dos outros, do mundo. "Literatura" é o nome possível dessa acção performativa que nos funda:

> Literatura que faço, me fazes. (Pina, 2013, p. 23)

Convoco, ainda, para explicitar melhor a proposta que sigo, um filósofo; mestre, a vários títulos, do trabalho que tenho vindo a desenvolver ao longo dos anos:

> A literatura – a nossa própria existência como absoluta ficção – foi sempre um jogo, o mais eficaz dos jogos que soubemos inventar para vencer dentro da vida aquilo que no seu coração a esboroa: o tempo. A morte não é mais que tempo paradoxalmente solidificado. Contra ambos existe e resiste a singular e, no fundo, incompreensível actividade que chamamos, perdendo-a com esse nome, Literatura. (Lourenço, 1994, p. 11)

Dizer que "a Literatura ensina a pensar" não quer obviamente dizer que é só a Literatura que ensina a pensar. Quer dizer, isso sim, que a Literatura é uma forma particular de dar forma ao pensamento linguístico, uma forma que só a sua própria forma ensina. Eis a Literatura que nos solicita no projecto Motiv-Arte:

> A Literatura enquanto apelo (informe) a pensar (n)aquilo a que só a sua própria forma de uso da linguagem dá acesso, tornando-o manifesto.
> Eis o que se aprende.

Falamos do uso da linguagem verbal. Falamos de escrita e de leitura, isto é, falamos de expressão e de interpretação, mas falamos também de *uma outra coisa ainda* – "essa coisa é que é linda", diz Pessoa, – *falamos de traço, de marca, de*

assinatura – falamos da inscrição da nossa impresença futura no mundo que – breve e precariamente – habitamos: *falamos de testemunho*.

O que no Projecto *Motiv-Arte* se pretende desenvolver e defender é que, num agenciamento multíplice e rizomático (um trabalho de projecto, por exemplo), a literatura traz sempre, a tudo aquilo que fazemos, um "suplemento" (Jacques Derrida) que só ela pode acrescentar (fazer acrescer, crescer): a *criação da nossa própria existência vista sob a perspectiva da insondável alteridade* – presente e sempre por vir. Convocação do Outro, por conseguinte, solicitado pelas palavras que permanecerão legíveis para lá da nossa própria contemporaneidade.

A Literatura é, por isso mesmo, um jogo – a várias mãos, a várias vozes – um jogo que provoca surpresa e espanto, que faz assumir e aceitar o risco de se ser levado ao encontro com o inesperado.

A Literatura traz-nos também a descoberta do incrível prazer de se saber jogado num inconcreto jogo que se joga, por sua vez a si mesmo, um jogo que nunca se domina nem conhece inteiramente – eis a inquietação e o espanto! Volto, uma vez mais, às palavras do poeta Manuel António Pina:

> Literatura incrível esta que a si mesma se escreve. (Pina, 2013, p. 24)

Eis o prazer do texto, segundo Roland Barthes!

1.2.

Passemos agora à segunda palavra selecionada para título desta apresentação do projecto *Motiv-Arte*: a palavra "Ensinar", uma palavra sempre ensombrada (ou assombrada) por uma outra, ainda de maior amplitude e imponderabilidade ☐ a palavra "Educar".

Aqui, cada educador deve professar a via que o chama.

A Educação, como o Amor, eis aquilo em que acredito, é impermanente e improgramável. Ter como paixão a Educação é consagrar-se ao que inevitavelmente muda e se altera, ao que acaba e redivive, ao que se transforma a cada vez, ao que continua e permanece, *aqui e agora*.

Cada acto educativo é um acto de amor, consagração a uma paixão. Todo o educador deve ser intransigentemente fiel àquilo que ama.

Faz, por isso, todo o sentido, para mim, citar os extraordinários últimos versos do poema "fidelidade" de Vinícius de Morais, para falar desse amor inalienável a que nos entregamos em cada projecto ou acto pedagógico:

> Que não seja imortal, posto que é chama
> Mas que seja infinito enquanto dure. (Moraes, 1960, p. 96)

Por isto, cada educador deve fazer – intransigentemente e continuamente – estas perguntas a si mesmo: *Que educação professo? O que ensino e como ensino – em cada ano, a cada turma, a cada aluno, a cada aula?*

Cada educador deve descobrir (isto é, numa alusão etimológica: deve procurar, deve *inventar*) os modos e as formas de responder as estas perguntas, como se fosse sempre a primeira vez. *Todo o educador é um criador, um inventor da sua própria pedagogia*.

Ninguém pode definir por nós o que é ensinar: ensinar é a tarefa que nos cumpre – leia-se de todas as maneiras, já se sabe. Ensinar é a tarefa que nos solicita, a tarefa que se nos ajusta, a tarefa que nos realiza individualmente.

Pela minha parte, cabe-me apresentar o sentido da Educação professado pelo projecto *Motiv-Arte* e as consequências de eleger tal via: *testemunhar uma paixão é sempre também um assumir de riscos*. Cada professor que aceitou o desafio de dar corpo a este projecto é, em última análise, solicitado pelo improgramável:

> Uma Educação que vise o desenvolvimento das capacidades de pensar e de agir de forma autónoma, crítica e criativa, devém – necessariamente – de um entendimento rizomático do processo de Ensino e da consciência de que a Aprendizagem é Improgramável.

Ler-Escrever é a arte de criar e inscrever no tempo e fora do tempo – pela palavra – a nossa própria existência testemunhal humana. Uma aprendizagem que não se restringe (como já ficou dito) à dimensão estritamente pragmática do uso comunicacional da língua.

A Literatura ensina a pensar quando entra em diálogo e conexão como muitas outras formas de pensamento-acção, isto é, com outras experiências, com outras linguagens.

1.3.

Com isto chegamos à palavra "Pensar".

Apresento, sumariamente (por restrição de espaço) o que, no projecto *Motiv-Arte*, nos faz pensar o verbo "Pensar".

Primeiro com as palavras de um filósofo:

> Pensar é experimentar, é problematizar (...) pensar é ver e é falar, mas pensar faz-se no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar. (Deleuze, 1986, p. 43)

Agora – paradoxal e provocatoriamente – com as palavras de um Poeta, Alberto Caeiro, no seu magnífico poema XXIV:

> O essencial é saber ver,
> Saber ver sem estar a pensar,
> Saber ver quando se vê,
> E nem pensar quando se vê,
> Nem ver quando se pensa.
> Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
> Isso exige um estudo profundo,
> Uma aprendizagem de desaprender. (Pessoa, 1993, p. 50)

Desta conexão devém, como que uma *profissão de fé*, o que é sem justificação outra:

> A Literatura ensina a pensar quando a linguagem é interconetada (rizomaticamente) por múltiplas e diversas formas de pensamento, de afeção e de ação: físicas, cognitivas, estéticas, afetivas ou outras.
> *Eis a Desaprendizagem – solicitação de uma Pedagogia Criativa*.

É, por conseguinte, como jogo que inventa – e em que se inventa e re-inventa – a nossa própria existência, que a Literatura Ensina a Pensar:

Pensar é entrar no jogo. Inventar o jogo.
Recriar o jogo. Jogar.
Em todos os sentidos, com todos os sentidos.

II. CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO

1. Passo à descrição do trabalho no terreno.

Concentrar-me-ei, sobretudo, nas linhas gerais e nas questões maiores do projecto *Motiv-Arte*, enquanto contexto de implementação-acção do estudo que desenvolvo sobre o ensino da *Literatura enquanto via e matéria-prima de aprendizagem do sentido crítico, estético e criativo da dimensão linguística da existência humana*.

Integrado na política educativa de uma "Escola a Tempo Inteiro", o Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) visa cumprir o duplo propósito de, por um lado, garantir, aos alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, o acesso gratuito a uma série de atividades educativas e formativas enriquecedoras do currículo, e, por outro lado, abrir o âmbito da educação escolar à participação de entidades extra-escolares que levem à criação de novos contextos e práticas de aprendizagem não formal, potenciadoras de um maior sucesso individual em contexto socioeducacional presente e futuro.

Foi neste enquadramento programático legal que a Associação leiriense Corvos do Lis apresentou à Câmara Municipal de Leiria, ao Diretor do Agrupamento de Escolas Correia Mateus e à Associação de Pais do referido Agrupamento uma proposta de implementação de um projeto pedagógico piloto que tem a aprendizagem do Xadrez, da Literatura e das Artes como pilares da sua missão educativa.

Este projecto foi acolhido com grande entusiasmo por todas as entidades consultadas e já tem um rosto concreto – a sua implementação teve início no ano letivo 2015/2016. Importa salientar que estas parcerias não são uma mera circunstância sem consequências, são antes um factor de solidificação das bases deste projeto, que beneficiará inestimavelmente com a cooperação entre entidades de 1.º sector (estatais e municipais) e agentes de 3.º sector (social e não lucrativo) no fomento de uma educação holística, com contornos de integração sociocultural, motivacional e de participação comunitária abrangente.

A abertura à comunidade envolvente, prevista num modelo de "Escola a Tempo inteiro", é imperiosa a partir do momento em que pretendemos realmente pensar, fundamentadamente, a importância da dimensão não formal da educação como factor não só de complemento e enriquecimento curricular, mas, sobretudo, como motor de desenvolvimento pessoal de apetências e competências incatalogáveis que contribuem, por si mesmas, para uma maior motivação individual na persecução de uma contínua e consciente aprendizagem ao longo da vida. Neste domínio, são de referência consentânea os estudos de Paulo Freire, complementados por muitos dos seus seguidores, como – a título de exemplo – La Belle, Gadotti ou, entre nós, José Augusto Palhares.

2. Orientação teórica

Um dos maiores desafios que, nos dias de hoje, a Educação coloca aos professores é o de saber o que facultar e como proporcionar às crianças estratégias e mecanismos que lhes permitam adquirir progressivamente diferentes formas de

pensar por si próprias, de agir autonomamente face a uma multiplicidade de imprevisíveis situações e de se relacionar, de forma responsável, com os outros e com o mundo.

Por constrangimento de espaço, salto a referência a todos os documentos que serviram de fundamento teórico a este projecto mas não posso, deixar de mencionar – para além, claro, da incontornável Lei de Bases do Sistema de Ensino Português –, dois documentos de leitura obrigatória para quem trabalha nestes domínios: o relatório para a UNESCO – "Educação – um tesouro a descobrir" –, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; e a conferência "Que currículo para o século XXI?", proferida em 2010 na Assembleia da República.

Decorre de tais reflexões grande parte dos pressupostos orientadores do Projeto *Motiv-Arte* que recebeu este nome por ter como missão abrangente motivar para *querer-aprender*.

Adaptando-se à divisão por "áreas de aprendizagem" – propostas pelo Ministério da Educação –, o projeto *Motiv-Arte* está dividido em três eixos de ação, apresentados aqui de forma separada, mas implicadamente relacionados a nível profundo, numa perspetiva sincrónica e diacrónica.

O projecto *Motiv-Arte* assenta, por conseguinte, numa visão holística e inter-disciplinar dos diferentes domínios da aprendizagem da criança, na relação consigo mesma, com os outros e com o mundo que a rodeia.

Foi nesta base que foram definidos os Eixos de Acção deste projecto que teve a aprendizagem do Xadrez em idade precoce como ponto de partida.

3. Eixos de Acção

Porquê o Xadrez como como ponto de partida?

O "jogo" é, desde a aurora da civilização humana, sabemo-lo, uma das mais motivantes e profícuas ferramentas de aprendizagem pessoal, comunitária e sociocultural.

O fator "motivacional" foi determinante para a escolha do jogo de xadrez como emblema da filosofia pedagógica que informa este projeto educativo. Levar a aprender a pensar, sem dispensar o lado lúdico do próprio pensamento, é uma das orientações que norteiam o trabalho de todos aqueles que estão implicados no projeto *Motiv-Arte*.

São já inúmeros os estudos que comprovam que a aprendizagem precoce do xadrez ajuda as crianças a desenvolver as suas próprias capacidades de pensamento estratégico e de análise de situações, a sua capacidade de atenção e de concentração, a sua memória e a sua imaginação. Promove assim a autoestima e a autoconfiança, fomenta a sensação de pertença e fortalece laços entre os indivíduos. Todos estes factores são incontornavelmente determinantes para o desenvolvimento progressivo de atitudes positivas e de sólidos valores individuais e comunitários. O projecto *Motiv-Arte* visa aferir, ao longo do tempo, os resultados concretos, a nível de comportamento e atitudes, da integração do xadrez no seu plano pedagógico.

> *Como a Literatura, o Xadrez não é um simples jogo, envolve toda uma pedagogia existencial.*

Não é por coincidência ou acaso, que, ao longo dos séculos, vários artistas nos foram e vão dando testemunho de uma ligação milenar entre o Xadrez e a Arte.

Esta conexão interessa-nos particularmente, e os professores do projecto *Motiv-Arte* não deixam de a sublinhar nas diferentes áreas em que trabalham com as

crianças. Aliás, é já reflexo desta ligação, o trabalho que está a ser desenvolvido em parceria com professores da Escola Portuguesa de Dili, com resultados francamente positivos.

É, pois, de uma Pedagogia rizomática que se trata: O projeto *Motiv-Arte* não visa levar o Xadrez à escola para criar bons jogadores, mas para suscitar nas crianças – e é esse o lema – *a consciência de que o prazer não é incompatível com o esforço e que o sucesso depende da vontade e da atenção que dedicamos a cada coisa que fazemos*.

Os professores das três áreas das AEC empenham-se, por conseguinte, em trazer às crianças a consciência de que aprender a Ser é como aprender a Jogar: é necessário *Querer Aprender*:

> Conhecer regras, técnicas: o já sabido, a tradição;
> Aperfeiçoar, melhorar, improvisar, inovar;
> Re-interpretar, respeitar;
> Ter confiança para decidir, para agir, para parar e para pensar;
> Saber perder, saber ganhar, saber esperar;
> Acima de tudo perceber que *saber jogar é também aceitar falhar*, corrigir, falhar de novo, cada vez melhor (diria Beckett).

Assim, muito mais do que um mero complemento disciplinar ou curricular, o Xadrez e as Artes traçam um caminho potenciador de aprendizagens contínuas, plurifacetadas e estimuladoras da criatividade individual e coletiva e da sua aplicação em contextos educativos multidisciplinares. Afinal, diz Borges, citado de cor: "Como o outro, este jogo é infinito".

É importante deixar bem clara também a consciência de que, no projecto *Motiv-Arte*, a defesa das práticas de uma educação pelas e para as Artes não visa fomentar a especialização, não visa criar profissionais e artistas, nem sequer visa tomar a Arte como objeto de aprendizagem em si mesma.

Uma Educação para a Arte e pela Arte é uma Educação pela e para a Vida.

A orientação artística, preconizada pelo projeto *Motiv-Arte*, tem, por isso mesmo, parte da sua filosofia pedagógica definida no "Roteiro para a Educação Artística", publicado pela Comissão Nacional da UNESCO, em 2006. Um dos critérios definidos pela UNESCO para sublinhar o papel insubstituível da educação artística das crianças é o desenvolvimento das suas capacidades críticas e criativas como fator determinante não apenas para a melhoria da aprendizagem de outras matérias disciplinares, mas também como *factor de formação cívica de seres humanos mais conscientes da sua condição social e interdependente, capazes de compreender que, num mundo global e em constante mudança, o trabalho cooperativo e solidário é um forte agente de realização e de felicidade pessoal*.

Precisamente por se deixar orientar e reger por tais valores, o projeto *Motiv-Arte* não podia deixar de incluir, na sua missão pedagógica, o desenvolvimento da expressão e da interpretação linguística e literária, razão por que, e eis no que consiste a sua novidade, decidiu incluir, nas suas orientações de trabalho, a *Literatura*, arte que tem a linguagem verbal (e cada língua em particular) como matéria-prima de uma criação estético-performativa.

Às propostas do Ministério da Educação para as AEC – "expressão dramática", "artes plásticas" e "música" – é acrescentado, nas Planificações de Unidades Didáticas de cada uma destas três áreas de expressão, o contacto directo com textos literários – nomeadamente pela interconexão entre textos pertencentes à chamada "Literatura Infantil" e a aquisição de diferentes experiências e práticas Artísticas.

Na consciente defesa de um modelo de aprendizagem não formal da Literatura, esta inclusão da Arte Literária entre as diferentes linguagens artísticas visa assumir, defender e reforçar, fomentando-a continuadamente, uma indissociabilidade incontornável entre a Literatura e a Vida.

O ensino da Literatura, seja no Ensino Básico ou Secundário, seja a título formal ou não formal, não pode continuar dissociado do pensamento filosófico das teorias da literatura que têm vindo a ser objeto continuado de investigação nas Universidades portuguesas e estrangeiras.

Urge tornar manifesta a importância da Literatura como forma, em si mesma, de pensar e problematizar (interpretando) a Linguagem, o Eu e o Outro, como forma de cada um tomar consciência de si e do mundo humano, verbal, imagético e empírico em que habita com os Outros.

Neste sentido, a Literatura (nomeadamente pela dimensão humanista que implica) nunca poderia ser excluída de um projeto que visa uma Educação para Ser.

4. Dimensão prática

Volto agora ao princípio, para terminar com um exemplo concreto do sentido do título que foi dado a esta breve apresentação.

"A Literatura ensina a Pensar" foi o mote selecionado para dar nome a um "trabalho de projeto", em curso, que visa ser apresentado, no final do ano lectivo, pelas crianças do 4º ano de uma das escolas do Agrupamento Correia Mateus.

A partir da leitura do livro "A Guerra do Tabuleiro de Xadrez", de Manuel António Pina, as crianças foram desafiadas (em regime de brainstorming) a apresentar diferentes ideias de cruzamento e intersecção das aprendizagens que têm vindo a adquirir nas três áreas das AEC: Xadrez, Artes, Inglês/Música.

Etapas sintetizadas do processo de trabalho:

Por decisão votada, foi eleita a montagem e encenação de uma peça de Teatro. Em Arte-Cidadania discutem-se os diferentes valores em jogo no texto de Manuel António Pina (aprendizagem pela descoberta).

O texto original será revisto, trabalhado e adaptado, com a ajuda das crianças, para ser levado a palco por elas. (Leitura/ adaptação. Noção de citação e corte, aprendizagem da escolha e da decisão).

Planificam-se em conjunto os diferentes passos a cumprir.

Perguntas desencadeiam hipóteses.

Começam a surgir ideias para as personagens, para o cenário, para os figurinos.

Fazem-se castings: cada criança terá uma função no grande palco do projeto a que todos juntos estão a dar corpo.

Desenvolve-se o sentido da cooperação, da tolerância e da *interajuda criativa*.

Discutem-se estratégias de adaptação do texto e das músicas.

Propõem-se estratégias de encenação. Jogar-se-á uma partida de xadrez em palco, por exemplo, decidiu a maioria.

As canções que constam no texto serão adaptadas, traduzidas e ensaiadas em inglês.

Desenham-se os cartazes e os *flyers* para divulgação do espetáculo (em formato bilingue: português/Inglês).

Outras ideias corrigirão estas e farão surgir novas, no decorrer do trabalho em curso.

CONCLUINDO

Este é apenas um exemplo de uma experiência de ensino da literatura que não se circunscreve à leitura dos textos, na medida em que implica diversas outras linguagens e interpretações (da pictórica e performativa, da musical à lógico-matemática) na promoção e no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Termino, como não poderia deixar de ser, com um regresso à defesa da imprescindibilidade da Literatura em qualquer projecto de Educação das nossas crianças.

Estreitamente ligada a questões eternamente humanas – como o pensamento de si, a dimensão estética, a relação com os outros, o ambiente e a cidadania –, a Literatura, longe de ser um mero instrumento de aprendizagem de outras questões que não as que devém da sua própria e material forma de expressão, representa e funda o imprescindível ponto de contacto entre a ampla multiplicidade das formas comuns de produção, revisão, interpretação e expressão do pensamento humano e *a singularidade de cada indivíduo particular*.

Fomentando e promovendo o desenvolvimento da expressão e do amor pela língua, *a literatura ensina a pensar*. Eis a paixão que nos move e que quis aqui partilhar com todos aqueles que se deixam agenciar pelo mesmo apelo.

REFERÊNCIAS

Assembleia da República (2010). *Que currículo para o século XXI?*. Disponível em: http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf (acedido a 10 de janeiro/2015).

Clube UNESCO de Educação Artística. Disponível em: http://clubeunescoedart.pt/ (acedido a 8 de janeiro/2015).

Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Lisboa: Edições 70.

Lourenço, E. (1994). *O canto do signo – Existência e literatura* (1957-1993). Lisboa: Presença.

Moraes, V. (1960). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor.

Pessoa, F. (1993). O guardador de rebanhos. In F. Pessoa, *Poemas de Alberto Caeiro* (10ª ed.). Lisboa: Ática.

Pina, M. A. (2013). *Todas as palavras - Poesia reunida*. Lisboa: Assírio & Alvim.

UNESCO (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. E. Faure et al. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.

UNESCO (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Disponível em: http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf (acedido a 15 de fevereiro/2015).

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

LETRAMENTOS E REFLEXÃO: AGENTES DE APRENDIZAGEM TRABALHANDO PARA ENTENDER A VIDA EM SALA DE AULA

Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra[1], Andréia Mello Rangel[2] & Patrícia Graeff Viana Liquieri Ribeiro[3]

[1, 2, 3]*Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL)*

Allwright (2003, 2009) tem apontado a Prática Exploratória como uma possibilidade de se desenvolver pesquisa do praticante, tendo por fundamento a 'qualidade de vida' em oposição à qualidade da técnica. Desse modo, as questões sobre as quais os praticantes se debruçam emergem de suas vidas no cotidiano da sala de aula (como em Santiago, 2006), ou fora dela (como em Moraes Bezerra & Miller, 2015). Tais questões, ou '*puzzles*', podem ser similares aos 'problemas' que servem de gatilho para a pesquisa em outras tradições (Hanks, 2009). Pela ótica da Prática Exploratória (PE), porém, a mesma situação provoca um *ethos* de pesquisa diverso. As pessoas que participam colaboram na construção de conhecimento. A agenda de pesquisa e reflexão, ao ser proposta por um praticante, não impede que os outros tragam seus questionamentos. Os '*puzzles*' diferem dos 'problemas' [de pesquisa] porque estes demandam, via de regra, uma postura de solução de problemas, sem que se reserve um tempo para "entender porque o problema surgiu"(Hanks, 2009, p. 36). Abre-se o espaço discursivo de aulas e reuniões para conversar sobre vivências de sucesso e de insucesso.

Os entendimentos gerados devem ser primeiramente do interesse desses praticantes que formam uma comunidade. Eckert e McConnell-Ginet (2010) fundamentam o conceito de comunidade de prática que nos dá suporte por agregarem a questão do uso da língua a esse construto, o que é interessante para nós que engendramos ações discursivas para entender. Para as autoras, uma comunidade de prática é "um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum. Modos de fazer coisas, modos de falar, crenças valores, relações de poder – em resumo práticas – emergem durante sua atividade conjunta em torno do empreendimento" (Eckert & McConnell-Ginet, 2010, p. 102).

Na comunidade de prática exploratória, pessoas estão envolvidas em um 'empreendimento comum' que é o 'trabalhar para entender'. Para isso, agrega-se o ensino (ou outra atividade profissional) ao trabalho de reflexão e pesquisa. Planeja-se para entender coletivamente os *puzzles*, utilizando-se de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE). Allwright (2012) assevera que elas "encorajam o uso de qualquer atividade pedagógica ligeiramente adaptada para tratar de questões intrigantes e localmente importantes" (p. 109). Barreto et al. (no prelo) apontam que o traço pedagógico das APPE não se limita a contextos tradicionais de ensino-aprendizagem. Tomado em seu sentido mais amplo, indica o potencial de entender/aprender para a vida e não apenas para aquilo que limita o pedagógico da escola como costuma acontecer. No *ethos* colaborativo e inclusivo da PE todos os praticantes são aprendizes. Mesmo o pesquisador e o professor experiente também aprendem no processo de ensinar/pesquisar, trabalhando para entender, tanto quanto o aluno ou qualquer outro praticante.

Conquanto não possamos dizer que a PE não provoque mudanças, não é isso o que mobiliza os praticantes (Allwright, 2009). Ao priorizarem a qualidade de vida, os praticantes abrem-se para entender pontos mais ou menos positivos que

caracterizam a comunidade de praticantes, em que essa qualidade de vida é construída "de maneira interpessoal, complexa e idiossincrática" (Gieve & Miller, 2006, p. 21) e o entendimento toma o lugar da mudança. Contudo, não iniciar o trabalho reflexivo para solucionar problemas ou mudar tem equivocadamente posicionado a PE como avessa a mudanças. Para Allwright (2009), a mudança pode estar no horizonte do praticante exploratório; mas não é seu ponto de partida, já que, ao reconhecer a humanidade e a delicadeza das relações entre as pessoas, importa mais compreender. Os princípios da PE são a base do trabalho para entender e apontam para "o espírito com o qual a pesquisa é conduzida" (Allwright, 2009, p. 25), ao invés de serem etapas a serem seguidas:

1. 'Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar.' – Ao abordar questões de sala de aula como questões de vida e não como algo que o professor, através do uso apropriado de técnicas, é capaz de dar conta.
2. 'Trabalhar fundamentalmente para *entender* a vida na sala de aula (ou em outros contextos).' – O entendimento ocupa o lugar da mudança que visa o controle.
3. 'Envolver todos.'
4. 'Trabalhar para a união de todos.'
5. 'Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.'

A ênfase na inclusão, no coleguismo, na reciprocidade e no respeito formam a base dos princípios 3, 4 e 5. É a dimensão ética que, tendo a qualidade de vida como norte, ressalta a construção de uma atmosfera de acolhimento e respeito como potencializadora do desenvolvimento mútuo. Reconhece-se a contradição e a diferença como parte do projeto de entender a vida em sala de aula. Os entendimentos devem estar vinculados ao grupo e não a um *outsider* que venha 'coletar dados' para a sua pesquisa, sem colaborar para o desenvolvimento de todos.

6. 'Integrar o trabalho para entender as práticas de sala de aula ou a outras práticas profissionais.'
7. 'Fazer o trabalho para entender e para a integração contínuos.'
   A integração serve para que os praticantes não se vejam sobrecarregados por práticas de pesquisa que atrapalham o processo pedagógico e reflexivo. O encorajamento à integração do trabalho para entender as práticas de sala de aula potencializa a sustentabilidade da ação reflexiva, passa a ser parte integrante do fazer profissional e do fazer do aprendiz.

Praticantes exploratórios narrativizam experiências vividas em seus contextos institucionais como forma de construção de entendimentos sobre suas questões (Ewald, 2015; Moraes Bezerra & Miller, 2015), levando a PE a um diálogo com a Investigação Narrativa (*Narrative Inquiry*), proposta por Johnson e Golombek (2002) que defendem que os professores articulam "seus conhecimentos e suas práticas em suas próprias vozes" (p. 4). A partir da abordagem da PE, entendemos que professores se articulam e se tornam produtores de conhecimentos sobre o ensinar e o aprender colaborativamente com os alunos.

Apresentamos a seguir nossa experiência a partir da perspectiva da orientadora para tornar o texto mais fluido e inteligível, sendo a perspectiva das orientandas incluída na reflexão analítica sobre dois momentos de interação.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

Atuo como professora universitária de um curso de formação de professores de língua inglesa e faço parte do corpo docente do PROFLETRAS que, segundo a CAPES, é "oferecido em rede nacional, (...) tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional (CAPES, 2015)[i]. Faço parte ainda de duas outras comunidades de prática acadêmica onde o curso é oferecido. Uma delas é o NEPPE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em PE) formado inicialmente por meus alunos orientandos de graduação e eu. Nossos interesses de pesquisa incluem: formação docente, ensino-aprendizagem de língua inglesa, além da produção de material de leitura em inglês. A segunda comunidade é o grupo de pesquisa 'Linguagem e Sociedade' que investiga "práticas sociolinguísticas e socioculturais, tendo em vista as comunidades, de práticas (ou discursivas)"[ii]. Para esse grupo, eu havia proposto um projeto de pesquisa sobre letramento acadêmico, construção de identidade de licenciandos a partir do viés para a pesquisa da PE.

Quando as mestrandas me convidaram para orientar a construção de suas pesquisas, optaram pela PE. No PROFLETRAS, os mestrandos deveriam fazer pesquisa de intervenção, usando a pesquisa-ação, de preferência. Essa metodologia visa à mudança e o pesquisador parte de problemas objetivando alcançar soluções. Sendo assim, o desenho de pesquisa que elas construiriam poderia não encontrar eco no programa. Nesse cenário, meu *puzzle* passou a ser: 'Por que minha formação para o ensino e a pesquisa, por vir da área de língua inglesa, não me parece adequada para o trabalho de orientação de professores de português no mestrado profissional?'. Senti a necessidade de pensar sobre meu papel de formadora no programa. Assim, ajustei meu projeto de pesquisa, pois o foco inicial do estudo seria apenas o letramento de graduandos de inglês. Olharia e ouviria com mais cuidado as reuniões de orientação. Mesmo não produzindo APPEs específicas, a dinâmica da orientação e o olhar sobre a transcrição do áudio de nossas reuniões gerariam dados e elementos para a reflexão. Assim, expliquei à Andréia e à Patrícia qual era minha ideia e obtive o seu apoio.

No que concerne o letramento acadêmico, Lea e Street (1998) afirmam que a aprendizagem no curso superior requer dos aprendizes a adaptação a novas formas de saber, i.e., a novas formas de entender, interpretar e organizar o conhecimento. Embora as mestrandas já estivessem na pós-graduação, essa afirmação continua verdadeira. A abordagem dos letramentos acadêmicos funda-se em componentes contextuais e culturais em que as práticas de escrever e ler acontecem. Parte de teorias sobre leitura, escrita e letramentos entendidos como prática social. O modelo de *letramentos acadêmicos* (Lea & Street, 2006) foca a "produção de sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular" (Lea & Street, 2006, p. 228). Nesse modelo, entende-se "os processos envolvidos nos usos apropriados e efetivos do letramento como algo mais complexo, dinâmico, com nuances, situado e envolvendo não apenas questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas e instituições e identidades sociais" (Lea & Street, 2006, p. 228). Era preciso considerar o que estava sendo proposto às orientandas em nossos encontros. Havia uma primeira produção que precisaria receber o aval de meus pares: o texto da qualificação.

Os pontos acima apontam para questões institucionais, práticas acadêmicas e discursos institucionais que influenciam diretamente o processo de orientação das mestrandas, reverberando em nossas interações e nos [re]construindo

identitariamente. Pensando a questão identitária, de Bakhtin (1981) tomamos a palavra como recurso principal de interação oral ou escrita, porque "através da palavra, defino-me em relação ao outro" (Bakhtin, 1981, p. 113). Por isso, a ênfase que damos ao discurso, pois "os discursos não só refletem ou representam as entidades sociais, eles as constroem ou as 'constituem'" (Fairclough, 2001, p. 22). Esse traço constitutivo do discurso remete aos aspectos relacionais, fluidos, dinâmicos, situacionais da construção identitária, levando Moita Lopes (2003) a afirmar, "quando vamos investigá-las, as identidades não estão prontas nem fixas, mas sim situadas no processo discursivo de sua construção" (p. 24).

Na seção que se segue, são apresentados dois momentos gravados durante reuniões de orientação para entendermos o que estava acontecendo no aqui e agora da interação.

Orientando Andréia – Negociando a base teórica (06 out. 2015)

Conversávamos sobre a produção do trabalho para qualificação. Como Andréia queria entender as práticas de leitura de seus alunos, buscávamos uma base teórica que a ajudasse a ancorar sua pesquisa. Na transcrição, Isabel é 'Isa', orientadora, e Andréia, 'And'. Na discussão sobre a interação 'l.' seguido de um número, indica a linha em que o foco da análise se encontra.

Fragmento 1

And	1	muito bem e:: e aí eu tô pensando nessa questão especialmente da leitura=
Isa	2	=hum=
And	3 4 5 6 7	=eu tô pensando em falar da concepção de leitura em relação a esses aspectos né. eu falei daquele texto da professora Leonor Lóes lá da:: da UFBA em que eu me inspirei nessa divisão né a leitura e alfabetização e letramento que eu achei importante falar. quando eu falar de leitura eu trazer esses conceitos né porque eu acho que não tem como pensar em leitura sem falar disso=
Isa	8	=tá eu não tenho leitura desse texto tá? eu não sei o que ela fala no livro-
And	9 10	não o texto dela especialmente ela fala da questão das questões de leitura mas o que eu estou me inspirando é na divisão que ela fez pra apresentar a concepção de leitura=
Isa	11	=tá=
And	12	=é isso.
Isa	13 14	mas você acha que isso vai ser relevante para a sua pesquisa essa mesma divisão é é:: te ajuda a construir o seu trabalho?
And	15 16 17 18 19	eu acredito que sim porque não tem como eu falar numa concepção de leitura principalmente dentro da escola né é:: aí pensando mesmo nos meus alunos nono ano sem sem passar por esses aspectos aqui né leitura alfabetização e letramento é:: leitura e o livro didático né sem falar um pouco dessa questão do li:vro do que do que representar o livro pra eles=

Andréia menciona um texto que lhe trouxe uma ajuda (l. 3 a 7) para tratar de concepção de leitura alfabetização, letramento. Um texto que eu não conhecia e cujo conteúdo não saberia dizer se era uma base teórica adequada (l. 8). Subjacente à minha fala estava meu repertório de leitura, em especial sobre os Novos Estudos do Letramento. Temia que a sugestão de Andréia não coadunasse com o repertório teórico de alguns professores do programa. Na l. 9, o marcador 'não' no início do turno, sinaliza que não entendi sua proposta.

Na linha 11, parece que concordo com Andréia, mas, em seguida (l. 13 e 14) questiono o uso do recurso de organização dos conceitos no trabalho dela. Embora mitigada, havia a relação de poder construída entre orientadora e orientanda. Ao

apresentar seu argumento, no turno seguinte, Andréia o faz modalizando (l. 15 'acredito que sim') e argumenta em favor de sua escolha. Apesar da relação assimétrica, ela se sente segura para trazer sua escolha e pronta para ouvir outra posição. Encaminho a orientação em uma atmosfera de coleguismo, ouvindo com cuidado, mas, ainda assim, pelo menos nesse caso, a assimetria se faz e é parte de nossos traços identitários.

Fragmento 2

Isa	20	=tá tá=
And	21	=acho que
Isa	22	é que eu tô pensando em alguma coisa anterior
And	23	Hã?
Isa	24	o que que é- o que que é leitura? você já leu sobre modelos de leitura?
And	25	nã:o li não=
Isa	25	=pois é modelo de decodificação modelo psicolinguístico ?
And	27	nã:o
Isa	28	Modelo sociointeracional de leitura?
And	29	nã:o
Isa	30	é isso que eu tô falando. esse aporte teórico eu acho que tem que aparecer no seu trabalho
And	31	Sim
Isa	32 33	Como é que você entende a leitura? o que é a leitura? porque se- a escola ela tem tem ainda hoje uma perspectiva de leitura muito como decodificação.
And	34	S-sim {hesitante}
Isa	35 36 37	É decodificar num processo tudo está no texto a verdade está no texto e o aluno e o leitor tem que decodificar. e isso vai se traduzir em atividades normalmente que o aluno tem que buscar no texto. não problematiza nada do texto.
And	38 39 40	e a gente sabe que a língua não é exatamente um código né porque um código ele é é:: se você entende dessa forma você entende como algo estático e não é né é um contínuo há modifica[ções]
Isa	41	[é inte]ração
And	42	é interação o tempo inteiro

Na l. 20, sinalizo que entendi o objetivo de Andréia e, na 22, começo a fazer outro encaminhamento. Trago, do meu repertório teórico, conceitos sobre modelos leitura que, atrelados às questões dos letramentos, informam minha prática de professora e de pesquisadora, de produtora de material didático. Eram construtos desconhecidos de Andréia (l. 25, 27, 29), que ela concordou em usar (l. 31), mas demonstrou certa hesitação em concordar que, na escola, ainda predomine o modelo de decodificação, porque não se alinha a essa perspectiva. No turno seguinte, quando explicito (l. 35 a 37) o que entendo por 'decodificar' nas práticas escolares, Andréia se alinha e complementa minha colocação (l. 38 a 40 e 42). Havíamos negociado uma parte da base teórica que foi questionada na qualificação pelo membro interno da banca que não partilhava dessa forma de discutir leitura. Andreia usava textos de ficção e a examinadora entendia que o modelo interacional de leitura (Moita Lopes, 1996) não daria conta.

Os fragmentos de transcrição acima foram partilhados com Andréia. Adiciono seu olhar que colabora para nosso entendimento do que acontecia:

> O fragmento de orientação destacado reflete um momento em que pude, encorajada pelos construtos da PE, que constituem um fio condutor no processo de orientação da minha dissertação de mestrado, refletir sobre o conceito de leitura, o qual, naquele momento, ainda não se fazia presente em minha dissertação. (...) A definição de qual conceito de leitura iria conduzir-me em meu

> trabalho seria algo absolutamente relevante e importante para a construção da minha atividade de pesquisa e, não fosse a intervenção, não técnica e programada, mas com um caráter reflexivo e considerando a minha participação naquele processo, realizada por parte da minha orientadora, provavelmente eu não observasse a importância da definição desse conceito para a minha atividade de professora pesquisadora praticante.

Orientando Patrícia – Adequação ao currículo e percalços na pesquisa

O fragmento a seguir foi gravado em 7 de outubro de 2015. Patrícia e eu estávamos conversando na configuração da pesquisa através da PE. Ela trazia também uma preocupação: o tempo que ainda teria com seus alunos o qual ela acreditava ser pouco para gerar dados, pois o final do ano se aproximava. Na transcrição, 'Pat' refere-se a ela e 'Isa' a mim.

Fragmento 3

Pat	1 2 3 4 5	Tá. fora isso só as teses. [0.5] e:: e aí o que que eu percebi? o que que eu fiz na minha turma de nono ano? eu olhei é:: eu olhei o currículo e vi "ah tá vou trabalhar o gênero romance tudo bem. Como é que eu vou fazer?" aí eu "a:: como é que eu posso aproximar esse gênero deles?" a questão da escola "a:: tem O Ateneu que discute a escola" mas eu acho que o movimento- depois que eu li algumas coisas o Bazerman né?
Isa	6	Humhum
Pat	7 8 9	que: ele tem um capítulo que ele fala do interesse- da questão do interesse do aluno. eu falei "eu acho que esse movimento deveria ser o contrário. eu tô muito presa ao currículo. Eu tô olhando pro currículo e eu tô obedecendo a ele."
Isa	10	humhum muito bom
Pat	11	e eu acho que- mas aí eu vou perder tudo o que eu já fiz.
Isa	12	Não você não vai.
Pat	13 14 15 16	Por que o que que eu pensei? Mas aí vou te falar outra coisa que é muito grave. é{em resposta à expressão de Isa} e aí o que que acontece? o movimento tem que ser o contrário não tenho que olhar o currículo e adaptar os meus alunos a isso. eu pensei que primeiro eu tenho que entender e conhecer esses interesses né?
Isa	17	Humhum
Pat	18 19	ese isso professora vai bater com o tipo de gênero que o currículo mandou ou não eu não sei. e se não bater? e daí? (e agora?)
Isa	20	nossa você está tão subversiva hein?!
Pat	21	pois é!
Isa	22	legal!

Na l. 1, após a pausa, Pat explica o processo de produção da sua APPE. Da l. 2 a 4, ela aponta o currículo como base. Inicia sua reflexão na l. 4, a partir do marcador 'mas', estendendo-se ao seu turno seguinte: questiona sua posição de 'submissa ao currículo' (l. 7 a 9) que a distanciava dos alunos. É um momento de virada, nos termos de Linde (1993), em sua história de professora. Ressignifica a existência do currículo e sua função. É a [re]construção identitária profissional de Pat. Porém, esse *insight* é um complicador, já que, para se aproximar dos alunos, a APPE que havia feito anteriormente não seria aproveitada e os dados gerados, perdidos. Se ela usasse o gênero romance, como havia pensado, não poderia fazer o que pretendia: conhecer mais seus alunos (l. 15 e 16). Patrícia via problemas para a pesquisa, mas aprovei a mudança (l. 22) por ser fruto de sua reflexão. Não foi imposta por mim ou por algum supervisor, mas pela escuta sensível aos aprendizes e ao olhar cuidadoso à sua prática docente.

Fragmento 4

Isa	26 27 28 29 30 31 32	não. Eu acho que inclusive você esta falando de uma questão importantésima pra sua pesquisa porque você está fazendo uma pesquisa agregada ao seu fazer docente e olha como uma coisa está mexendo com a outra. Aquela coisa da mudança da Prática Exploratória. você não está agindo pra mudar, está agindo pra entender mas nesse processo é:: você está percebendo o contexto percebendo o que está acontecendo e tá fazendo alterações que ajudem você a envolver mais o seu aluno não é isso? a incluir mais o seu aluno que é pra ele se sentir melhor nesse processo de aprender
Paty	33 34 35	É é e mais eu acho que mais porque:: o meu guia até então da maneira como eu me percebia foi "eu tô seguindo o currículo. ponto. E eu tô adequando meu aluno ao currículo." e:: sabe aí ele vai ter que produzir um romance?
		[...]
Pat	40 41	Pois é eu pensei que o caminho é o contrário. e aí eu eu- eu pensei "então eu acho que não tá certo o que eu fiz". Eu já tô pensando em não apro[veitar.]
Isa	42	[não não]
Pat	43 44	Mas vou- eu vou te dizer qual é o agravante. O agravante é a turma uma turma de nono ano que- essa escola onde eu estou é:: não tem ensino médio eles vão embora.
Isa	45	hu::m!
Pat	46 47	E a minha maior preocupação é e se eu não conseguir dar conta dessa geração de dados agora? até o final do ano
Isa	48	Humhum
Pat	49 50	se eu precisar de alguma coisa dessa turma- de estar com eles eu não- eles vão embora. Vão embora.
Isa	51	Entendi
Pat	52	Aí eu falei "vou ter que mudar tudo inclusive a turma."
Isa   <

"o que eles vão levar dessa experiência com você" (l. 67). Como Andréia, Patrícia leu a transcrição de nossa interação e trouxe seus entendimentos:

> Em uma das reuniões de orientação que tive com a professora Isabel, eu trago a problematização sobre o movimento que estava fazendo em relação ao currículo mínimo, pois relato que estava olhando o currículo e adaptando-o a minha sala de aula, contudo percebi que eu deveria entender, primeiramente, quais eram os interesses dos aprendizes e, em um segundo momento, olhar para o programa da disciplina a fim de relacionar as duas realidades que se apresentavam a mim. Lançando um olhar mais atento para essa reunião de trabalho para a qualificação, percebo que, nesse momento, eu estava contrapondo a qualidade de vida em minha sala de aula à qualidade da técnica como apontou Allwright. Percebi a necessidade de dedicar-me a entender valores, conhecimentos e os interesses que os aprendizes possuem a fim de trazer essa realidade para as minhas aulas relacionando-a ao trabalho com a língua materna. À medida que eu me enxergo a partir do *ethos* colaborativo e inclusivo da Prática Exploratória, percebi-me não só como professora da turma, mas, sobretudo, como aprendiz.

POR ENQUANTO...

Nossa busca por entendimentos ainda não terminou, mas, por enquanto, é possível perceber o quanto temos crescido juntas. Nós, as mestrandas, temos nos envolvido cada vez mais com nossos alunos, agora de outras turmas. Damos continuidade ao mestrado, aprofundando a discussão sobre o ensino de língua portuguesa e construindo uma atitude exploratória com eles, lançando um olhar cuidadoso e tendo uma escuta sensível à vida em sala de aula. Enquanto orientadora, vi o quão complexo, mas, ao mesmo tempo instigante, pode ser pensar sobre nosso processo conjunto de 'letrarmo-nos academicamente'. Alguns de nossos entendimentos emergiram na reflexão aqui registrada. Esperamos que contribuam para encorajar outros colegas a refletirem sobre seus contextos de atuação, envolvendo, igualmente, pessoas com as quais convivem.

NOTAS

[i] Informações retiradas do site da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior): http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras

[ii] Retirado do site do grupo de pesquisa: http://sociedadelinguagem.wix.com/sociedadelinguagem

REFERÊNCIAS

Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research, 7*, 113-141.

Allwright, D. (2009). Inclusive practitioner research: Why we need it and what exploratory practice offers. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning – An integration of practice and theory* (pp. 15-31). Oxford: Peter Lang.

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. London: Palgrave Macmillan.

Bakhtin, M.(1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barreto, B., et al. (no prelo). Atividades pedagógicas com potencial exploratório: Caminhos para a coconstrução de entendimentos. In K. A. Silva, M. R. Mastrella-de-Andrade, & C.

Alvim (Org.), *Redes colaborativas na formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editora.
Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
Eckert, P., & Mcconnell-Ginet, S. (2010). Comunidades de práticas: Lugar onde coabitam linguagem, gênero e poder. In A. C. Ostermann & B. Fontana (Org.), *Linguagem, gênero, sexualidade: Clássicos traduzidos* (pp. 93-107). São Paulo: Parábola Editorial.
Ewald, C. X. (2015). *"Eu não tô só participando. Tô usufruindo também". Prática exploratória na formação do professor pesquisador* (Tese de doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
Fairclough, N. (2001). *Discurso e ação social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
Gieve, S., & Miller, I. K. (2006). What do we mean by 'quality of classroom life'? In S. Gieve & I. K. Miller (Org.), *Understanding the language classroom* (pp. 18-46). Hampshire: Palgrave Macmillan.
Hanks, J. (2009). Inclusivity and collegiality in exploratory practice. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning – An integration of practice and theory* (pp. 33-55). Oxford: Peter Lang.
Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lea, M., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-172.
Lea, M., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice, 45*(4), 227-236.
Linde, C. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
Miller, I. K. (2010). Construindo parcerias universidade-escola: Caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In T. Gimenez & M. C. G. Monteiro (Org.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 109-129). São Paulo: Pontes Editores.
Miller, I. K. (2013). Formação de professores de línguas: Da eficiência à reflexão crítica e ética. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Linguística aplicada e modernidade recente* (pp. 99-121). São Paulo: Parábola Editorial.
Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
Moita Lopes, L. P. (2003). *Discursos de identidade: Discurso com espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras.
Moraes Bezerra, I. C. R. (2015). Gêneros discursivos, ensino de língua estrangeira e prática docente: A vida em capas de revistas. In V. Wilson & J. F. S. Morais (Org.), *Leitura, escrita e ensino: Discutindo a formação de leitores* (pp. 179-211). São Paulo: Summus Editorial.
Moraes Bezerra, I. C. R., & Miller, I. K. (2015). Exploratory practice and New Literacy Studies: Building epistemological connections. *Pensares em Revista, 6*. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/1083/showToc
Santiago, A. C. S. (2006). Exploratory practice corner. *Mindbite. APLIERJ Newsletter, 2*, 17.

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Janayna Bertollo Cozer Casotti[1] &
Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara[2]

[1]Universidade Federal do Espírito Santo/CAPES (BRASIL)
[2]Universidade Aberta (PORTUGAL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, a intensa utilização da internet tem permitido outro olhar sobre modelos de formação a distância que utilizam, em sua prática pedagógica, a tecnologia digital, priorizando, dessa forma, aspectos interacionais na relação professor/alunos. Todavia, essa nova direção relativa ao ensino a distância implica mudança de paradigma. Nesse sentido, Bévort e Belloni (2009) chamam a atenção para a importância de se consolidar hoje a "mídia-educação" como campo de ação educativa, de maneira a integrá-la efetivamente ao contexto educacional, incluindo-se, aqui, a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Considerando, pois, a importância de pesquisas que focalizem a integração das novas tecnologias à formação de professores e também o fato de que interações eletrônicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm se tornado objeto de investigação linguística, pretendemos verificar, por meio desta pesquisa, como professores em formação, nas práticas de interação em AVA, vão refletir sobre as ações de linguagem que realizam e pensar sobre sua própria experiência de aprendizagem. O trabalho aqui apresentado integra, pois, uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento realizado na Universidade Aberta, em Lisboa, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara.

Assim, organizamos este artigo de modo a apresentar, primeiramente, o aporte teórico em que respaldamos nossa investigação, a Teoria Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (2001, 2008); em seguida, a metodologia da pesquisa qualitativa realizada; e, por fim, a análise de dados que recolhemos da plataforma de *e-learning* da Universidade Aberta.

MODO DE ORGANIZAÇÃO ENUNCIATIVO DO DISCURSO

Partindo do conceito fundamental na Teoria Semiolinguística do Discurso, podemos dizer que a concepção de ato de linguagem de Charaudeau (2008) vai além da concepção formalista de linguagem como forma de comunicação que se estabelece entre emissor e receptor, por intermédio de uma mensagem. Para Charaudeau (2008, p. 44), o ato de linguagem corresponde a um "encontro dialético" entre o processo de produção e o processo de interpretação, que envolvem os protagonistas da linguagem: o sujeito produtor do ato de linguagem (EU) e o sujeito interlocutor desse mesmo ato (TU).

Assim, não podemos pensar em um TU apenas como receptor. Para além disso, esse sujeito vai construir uma interpretação, considerando seu ponto de vista em relação às circunstâncias do discurso e também em relação às intenções do sujeito produtor. O ato de linguagem constitui-se, portanto, como uma "interação de intencionalidades", que apresenta uma dada expectativa de significação e que, por isso, liga-se a um certo número de ritos sociolinguageiros, já que se constitui em

"produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem" (Charaudeau, 2001, p. 29). Nesse modelo de compreensão do processo enunciativo, o ato de linguagem corresponde, pois, a uma *mise en scène* da significação, necessária a que tenhamos sucesso em nossas interações linguageiras.

Com vistas a apreender como os protagonistas agem na *mise en scène* do ato de linguagem, precisamos nos deter no modo de organização enunciativo, que marca a posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação ao dito e também em relação a outros discursos. De acordo com Charaudeau (2008), são funções do modo enunciativo: "Estabelecer uma *relação de influência* entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o *ponto de vista* do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; *retomar* a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO" (p. 82).

No comportamento alocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao interlocutor, a partir do momento em que age sobre ele (ponto de vista *acional*), implicando-lhe um comportamento. Assim, o interlocutor é solicitado, pelo ato de linguagem do locutor, a apresentar uma determinada reação: responder ou reagir (*relação de influência*).

No instante da enunciação, o locutor também atribui a si e ao interlocutor "papéis linguageiros" de dois tipos: a) o papel de controle, de força, do locutor sobre o interlocutor, que ocorre quando ele se autoconcede esse papel, impondo ao interlocutor um fazer/fazer ou um fazer/dizer. Neste caso, conforme Charaudeau (2008, p. 82), a "*imposição* do locutor sobre o interlocutor estabelece entre ambos uma *relação de força*."; b) o papel oposto, já que o locutor pode-se colocar numa posição de inferioridade em relação ao interlocutor, a partir do momento em que mostra ter necessidade do "saber" e do "poder fazer" do interlocutor. Neste caso, é produzida "uma *solicitação* do locutor ao interlocutor, o que estabelece entre ambos uma *relação de petição*.".

No comportamento elocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao propósito referencial sem implicar, nessa tomada de posição, o interlocutor. Resulta, pois, uma enunciação cujo efeito é a modalização subjetiva da verdade do propósito enunciado, revelando o ponto de vista interno do locutor. Conforme Charaudeau (2008), tal ponto de vista pode ser especificado da seguinte forma:

> - Ponto de vista do *modo de saber*, que especifica de que maneira o locutor *tem conhecimento* de um Propósito. Corresponde às modalidades de 'Constatação" e de 'Saber/Ignorância'.
> - Ponto de vista de *avaliação*, que especifica de que maneira o sujeito *julga* o Propósito enunciado. Corresponde às modalidades de 'Opinião' e de 'Apreciação'.
> - Ponto de vista de *motivação*, que especifica a *razão* pela qual o sujeito é levado a realizar o conteúdo do Propósito referencial. Corresponde às modalidades de 'Obrigação', 'Possibilidade' e 'Querer'.
> - Ponto de vista de *engajamento*, que especifica o grau de *adesão* ao Propósito. Corresponde às modalidades de 'Promessa', 'Aceitação/Recusa', 'Acordo/Desacordo', 'Declaração'.
> - Ponto de vista de *decisão*, que especifica tanto o *estatuto* do locutor quanto o *tipo de decisão* que o ato de enunciação realiza. Corresponde à modalidade de 'Proclamação'. (p. 83)

No comportamento delocutivo, o locutor *se apaga* do ato de enunciação e também não implica o interlocutor. Ele mostra a maneira pela qual os discursos do

mundo (o outro, o terceiro) a ele se impõem. Daí resulta uma enunciação com aparência de objetividade (no sentido de "desligada da subjetividade do locutor") que deixa aparecer no palco do ato de comunicação ditos e textos não pertencentes ao locutor. Conforme Charaudeau (2008), há, neste caso, duas possibilidades:

> - O Propósito se impõe por si só. O locutor diz 'como o mundo existe' relacionando-o a seu modo e grau de asserção. É o caso das modalidades de 'Evidência', 'Probabilidade', etc.
> - O Propósito é um texto já produzido por outro locutor, e o sujeito falante atuaria apenas como um relator (que, como sabemos, pode ser mais ou menos objetivo). Ele relata 'o que o outro diz e como o outro diz'. É o caso das diferentes formas do 'Discurso relatado'. (p. 83)

Como podemos observar, a enunciação constitui um fenômeno complexo que evidencia a maneira como o locutor se apropria da linguagem e, assim, é levado a situar-se em relação ao seu interlocutor, ao que ele mesmo diz e ao mundo que o cerca.

Na compreensão do modo enunciativo do discurso, não podemos confundi-lo com a modalização que constitui apenas uma parte deste fenômeno complexo: a enunciação. A modalização torna explícitas, por meio de categorias de língua, as posições do locutor nas três relações que ele estabelece: com o interlocutor, com o dito e com o mundo que o cerca. Para cada comportamento enunciativo e suas respectivas especificações, há determinadas categorias modais. São modalidades do ato alocutivo: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação, petição. Constituem modalidades do ato elocutivo: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, acordo/desacordo, declaração, proclamação. Por fim, são modalidades do ato delocutivo: asserção e discurso relatado. Tais categorias modais serão exemplificadas na análise da amostra que recolhemos para esta pesquisa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A opção por fundamentos teóricos que consideram o ato de linguagem como uma "interação de intencionalidades" (Charaudeau, 2001, p. 29) define certas opções metodológicas: esta pesquisa apresenta-se como uma investigação qualitativa, em que os dados coletados são analisados interpretativamente.

Examinaremos, portanto, a interação em fóruns da unidade curricular "Tipologias Textuais e Práticas de Escrita", do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino (MELP-IE), reconhecido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior[i] e oferecido pelo Departamento de Humanidades da Universidade Aberta. Tal unidade curricular é lecionada no sistema de *e-learning* e dela participaram 12 estudantes. A amostra foi recolhida do arquivo do ano letivo 2013-2014, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Roboredo Seara. Foram escolhidos, como sujeitos focais da pesquisa, estes estudantes, uma vez que, em sua maioria, são professores que objetivam atualizar seus conhecimentos, assim trazendo benefícios à prática em sala de aula. Desse modo, as experiências de leitura e de escrita desses estudantes-educadores, em um contexto em que eles se colocam como discentes, podem ajudar a repensar e reorientar as práticas em sala de aula.

A respeito do MELP-IE, o Guia de Curso, documento que disponibiliza informações *online* sobre o curso, assim descreve o principal público-alvo: "docentes

de Português dos Ensinos Básico e Secundário que pretendam realizar uma atualização de conhecimentos na área dos Estudos Portugueses" (Guia de Curso, 2015, p. 3).

O curso de segundo ciclo ou mestrado tem a duração de dois anos letivos, sendo o primeiro ano destinado ao cumprimento de oito unidades curriculares (quatro, no primeiro semestre; e outras quatro, no segundo semestre), e o segundo ano dedicado à pesquisa e consequente redação da dissertação.

A unidade curricular que escolhemos acompanhar, como já referimos, é a de "Tipologias Textuais e Práticas de Escrita", que, de acordo com a sinopse da unidade, tem como objetivo geral "desenvolver competências de comunicação escrita, com base num sólido conhecimento linguístico e textual". Tais competências dizem respeito: ao conhecimento e à caracterização de protótipos textuais e gêneros discursivos, ao domínio de mecanismos de construção e organização textual, à identificação dos mecanismos linguístico-discursivos de cada tipo de texto, à aquisição de técnicas de comunicação e de expressão escrita em português e também à produção e diferentes gêneros/tipos discursivos, com base nos conhecimentos teóricos adquiridos.

É possível compreender, então, a partir da descrição do objetivo geral da unidade curricular e de suas competências, a razão que nos levou à seleção desta unidade em detrimento das demais: a pertinência em relação ao objetivo da nossa pesquisa, uma vez que, para analisar os comportamentos enunciativos dos estudantes-professores, levaremos em conta as produções de textos realizadas por eles mesmos a partir de propostas feitas em ambientes virtuais de aprendizagem.

É nessa linha que pretendemos examinar as interações nos fóruns da unidade de "Tipologias Textuais e Práticas de Escrita", a fim de perceber como estudantes se assumem como protagonistas de um novo paradigma no processo de ensino e aprendizagem.

UM OLHAR SOBRE OS FÓRUNS EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Antes de passarmos à discussão dos dados da amostra, consideramos importante uma contextualização acerca da unidade curricular "Tipologias Textuais e Práticas de Escrita". Começamos, pois, pela sua organização didática. A disciplina em questão apresenta três temas: 1) Noções linguísticas e textuais; 2) Heterogeneidade e fragmentação; 3) A expressão escrita, dispostos em três tópicos na plataforma.

O fórum que analisaremos situa-se no terceiro tema e diz respeito à discussão dos trabalhos finais. A seleção desse fórum deve-se ao fato de que se relaciona com o trabalho final da unidade curricular e, assim, poderá favorecer nossa análise no sentido de que possamos reconhecer todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo do semestre letivo e entrever um grau de maturidade por parte dos estudantes tanto no plano cognitivo quanto no plano interacional.

Consideramos importante destacar que, nas instruções ao terceiro tema, para além do prazo de entrega do trabalho, temporalmente identificado, há informações que são também muito importantes à compreensão da dinâmica do fórum em questão, tal como explicitado a seguir:

1) Entrega do trabalho em dispositivo próprio e também disponibilização no Fórum de discussão dos trabalhos finais (amostra sob análise);
2) Discussão efetiva dos trabalhos finais no Fórum de discussão. Para tanto, os estudantes devem ler os trabalhos dos outros colegas,

comentar ou levantar questões sobre eles e responder às questões colocadas sobre seu próprio trabalho.

3) Avaliação do trabalho final, realizada com base nos seguintes critérios: qualidade do texto produzido como trabalho final, adequação aos objetivos da investigação, qualidade da pesquisa bibliográfica, capacidade crítica apresentada.
4) Avaliação da participação na discussão dos trabalhos finais, com base nos seguintes critérios: capacidade de questionar-se crítica e construtivamente no que diz respeito ao trabalho dos colegas; capacidade de responder às questões colocadas acerca do trabalho realizado.

Portanto, o objeto de nossa análise são as interações que tiveram lugar neste fórum específico. Na prossecução dos nossos objetivos, verificaremos, a partir da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2008), quais são os comportamentos enunciativos dos estudantes na interação em ambiente virtual de aprendizagem. Para uma melhor compreensão dos aspectos enunciativos, as interações que constituem exemplos de nossa amostra serão transcritas tal como ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem de onde foram extraídas e, ao lado direito delas, serão identificadas as categorias modais.

Como se trata de um fórum que tem como objetivo o envio e a discussão dos trabalhos finais realizados, por meio de dispositivo eletrônico, observamos que cada estudante abre um tópico para enviar seu trabalho para posterior debate. Os estudantes, de modo geral, apresentam o mesmo comportamento enunciativo para o envio dos trabalhos. Trata-se, na maior parte das vezes, de um *comportamento alocutivo*, em que há uma relação de influência do locutor sobre o interlocutor. Esse comportamento é modalizado, de modo recorrente, pelas categorias da *interpelação* e do *aviso*, sempre evidenciando brevidade nas mensagens concisas com que os estudantes cumprem a tarefa de enviar o trabalho. É o que podemos ver a seguir:

(1) Trabalho Final – TTPE Estudante 1

por *Estudante 1* – Domingo, 13 Julho 2014, 23:26

Boa noite Professora X e colegas,	INTERPELAÇÃO
Anexo o meu trabalho.	AVISO
Cordialmente,	INTERPELAÇÃO
Estudante 1	

(2) Trabalho final – TTPE Estudante 2

por *Estudante 2* - Domingo, 13 Julho 2014, 21:23

Boa tarde, Professora X e colegas.	INTERPELAÇÃO
Deixo em anexo o trabalho final.	AVISO
Cumprimentos,	INTERPELAÇÃO
Estudante 2	

Nestes dois primeiros exemplos, como já referimos, as categorias predominantes são a de *interpelação* e *aviso*, marcando um discurso que se pretende breve, objetivo e que cumpre apenas a função de enviar o trabalho. Posteriormente, as interações espelham uma dimensão diferenciada, uma vez que, com a

disponibilização do trabalho, tem início o debate entre os estudantes e também entre os estudantes e a professora.

Ainda em relação às mensagens enviadas pelos estudantes quando da submissão do trabalho final, observamos algumas peculiaridades. Mesmo que haja categorias de língua revelando um comportamento predominantemente **alocutivo**, tanto da parte do estudante quanto da parte da professora, notamos que, no momento em que os interlocutores estão com a palavra e se dirigem ao outro, no sentido de pedir-lhe algo, a realização desse ato de pedido é formulada de maneira distinta:

(3) Trabalho final – TTPE Estudante 3

por *Estudante 3* - Domingo, 13 Julho 2014, 11:31

Bom dia, Professora X.	INTERPELAÇÃO
Acabei de submeter o meu trabalho no dispositivo, mas não consigo anexá-lo aqui no fórum porque a capacidade do mesmo não o permite. Já o converti para PDF, mas, mesmo assim, não dá.	AVISO
Seria possível a professora aumentar a capacidade para podermos anexar os ficheiros?	PETIÇÃO
Grata pela sua atenção,	INTERPELAÇÃO
Estudante 3	

Re: Trabalho final - TTPE Estudante 3

Por *Estudante X* - Domingo, 13 Julho 2014, 14:44

Caro Estudante 3,	INTERPELAÇÃO
já aumentei a capacidade limite dos anexos para 2KB.	AVISO
Se não for suficiente p. f diga.	INJUNÇÃO
Abraço,	INTERPELAÇÃO
Professora X	

Re: Trabalho final - TTPE Estudante 3

por *Estudante 3* - Domingo, 13 Julho 2014, 20:05

Boa tarde, Professora X!	INTERPELAÇÃO
Agora sim, já dá!	AVISO
Muito obrigada.	INTERPELAÇÃO
Estudante 3	

Na primeira mensagem do exemplo 3, em que observamos a relação estudante-professor, há uma relação de pedido, pelo uso da categoria *petição*, ou seja, o estudante se enuncia em posição de inferioridade e assume um papel no qual precisa do "poder fazer" do interlocutor (solicita que a professora aumente a capacidade para que possa anexar o trabalho no fórum). Por outro lado, na segunda mensagem, em que evidenciamos a relação professor-estudante, há uma relação de força pelo uso da categoria *injunção*, ou seja, o professor, em posição de superioridade, atribui a si um papel que impõe ao interlocutor a execução de uma

ação (que o estudante "diga", caso não consiga anexar o trabalho). Pelo que observamos na interação verbal, o estudante consegue anexar o trabalho e, ainda assim, envia à professora uma resposta. Embora estejamos diante de uma situação comunicativa em que o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio de uma interação multidirecional, ainda assim, os papéis sociais que professor e estudantes ocupam no contexto educacional são evocados discursivamente pelo comportamento enunciativo dos sujeitos que interagem na situação reportada anteriormente.

Além disso, há outros exemplos de mensagens relativas à entrega do trabalho final, em que se evidencia um comportamento *elocutivo* da parte do estudante:

(4) Trabalho Final - TTPE Estudante 4

por *Estudante 4* - Quinta, 17 Julho 2014, 22:45

Prof.ª Dr.ª X,	INTERPELAÇÃO
Finalmente ponho meu trabalho no fórum,	APRECIAÇÃO/ AVISO
reconhecendo humildemente que há nele falhas que eu não consegui resolver. Sinto-me meio 8	APRECIAÇÃO
diante de trabalhos tão ricos como os das colegas que abordaram a mesma temática.	JULGAMENTO
Mesmo assim, aqui o disponho para as críticas que me ajudarão a melhorar.	PROPOSTA
Cordialmente,	INTERPELAÇÃO
Estudante 4	

(5) Trabalho Final - TTPE Estudante 5

por *Estudante 5* - Quarta, 16 Julho 2014, 22:05

Boa tarde, Professora X e colegas,	INTERPELAÇÃO
Deixo finalmente em anexo o trabalho final.	AVISO/ APRECIAÇÃO
Cumprimentos,	INTERPELAÇÃO
Estudante 5	

Como podemos ver, em ambas as mensagens, os estudantes, além do comportamento *alocutivo*, comumente apresentado e marcado pelas categorias da interpelação e do aviso, também apresentam um comportamento *elocutivo*, marcado pela categoria da *apreciação*. De fato, nas duas ocorrências de "finalmente", observamos não apenas a relação do locutor com seu interlocutor, implicando-lhe um comportamento, mas também o ponto de vista em relação ao propósito enunciado (o fato de disponibilizar o trabalho final no fórum). Ou seja, os estudantes não só avisam que estão cumprindo a tarefa, mas também revelam seu ponto de vista, a sua avaliação relativa ao propósito enunciado. E isso vai ser feito pela categoria da *apreciação favorável*. Em outras palavras, "finalmente" possui, aqui, um valor discursivo que expressa certo "alívio" do locutor pelo depósito do trabalho final. A esse respeito, vale lembrar as palavras de Machado (2002), para quem o vocábulo "finalmente" constitui um "conector pragmático":

> Tradicionalmente incorporados na gramática como advérbios, enfim e finalmente poucas vezes desempenham as funções sintáctico-

> semânticas que este tipo de palavras costuma assumir. Na realidade, pela observação das ocorrências mais frequentes, (...) podemos constatar que estas categorias gramaticais são mais facilmente integráveis no domínio dos *marcadores do discurso*, segundo critérios prioritariamente pragmáticos. (p. 148, grifos da autora)

Além disso, na primeira mensagem (do estudante 4), há uma outra ocorrência de enunciado marcado pela categoria da *apreciação*, quando o estudante reconhece as limitações de seu trabalho e já adianta uma avaliação quantitativa em relação a ele: "Sinto-me meio 8". A confissão de eventuais falhas, bem como o emprego do advérbio "humildemente" evidenciam uma postura polida do estudante, o que vem reforçar seu estatuto de inferioridade no desempenho de seu papel social.

É interessante observar que, neste caso, o estudante antecipa-se aos colegas no julgamento com relação ao seu trabalho e, na medida em que projeta uma autoavaliação, também lança seu julgamento em relação aos trabalhos dos colegas que trataram do mesmo tema. Quando faz isso, retoma o comportamento *alocutivo* e, por meio da categoria de *julgamento* e *proposta*, vai implicar uma resposta de seus interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do trabalho de análise aqui apresentado nos permitem reconhecer a posição dos sujeitos comunicantes no contrato estabelecido pelos fóruns utilizados na unidade curricular "Tipologias Textuais e Práticas de Escrita", do curso de Mestrado no qual esses sujeitos se inscreveram. Assim, podemos observar a posição que o locutor ocupa em relação ao interlocutor, em relação ao que ele mesmo diz e também em relação ao que o outro diz.

Percebemos, no subcontrato de envio dos trabalhos finais, a predominância de um comportamento *alocutivo* por parte do locutor, com destaque para as categorias modais da *interpelação* e do *aviso*, que denotam a imagem de um enunciador conciso, cumprindo exclusivamente a função objetiva de enviar o trabalho final. Há ocorrência também de comportamento *elocutivo*, marcado pela categoria modal de *apreciação*, mas que está restrito apenas a um enunciador que busca fazer autoavaliação e que, portanto, precisa comportar-se de maneira diferenciada na *mise-en-scène* da interação.

Todos esses dados nos permitem compreender que o estudante, participante efetivo de interações como as que foram aqui analisadas, reconhece nelas uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem, que instaura também uma dinâmica diferente de avaliação. Assim, certamente, esse estudante aprenderá que avaliar um trabalho não implica apenas a mera atribuição de uma classificação numérica por parte do docente, mas sim um diálogo criterioso e construtivo entre os pares e também com a docente, visando à construção colaborativa do saber.

NOTAS

[1] De acordo com o Guia de Curso, documento que disponibiliza informações sobre o MELP-IE, além da acreditação oficial pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, esse curso de mestrado também foi reconhecido pelo Ministério da Educação, para efeitos do disposto no artigo 54º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (ECD), e ainda pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua. Todas as informações sobre o Guia de Curso estão disponíveis em: http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=58 (acesso em 20 dez. 2015).

REFERÊNCIAS

Bévort, E., & Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade, 30*(109), 1081-1102. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf

Charaudeau, P. (2001). Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In H. Mari, I. L. Machado, & R. Mello (Orgs.), *Análise do discurso: Fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG.

Charaudeau, P. (2008). *Linguagem e discurso: Modos de organização*. São Paulo: Contexto.

Guia de Curso do MELP-IE. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. Disponível em http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=58 (acesso em 20 dez. 2015).

Machado, M. P. (2002). Finalmente será enfim? Contributos para uma análise constrastiva português/francês. In I. M. Duarte (Org.), *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

A ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA PERCEPÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRASIL)

1. HISTÓRICO E ESTRUTURAÇÃO DO ESTUDO

Desde 2010, o GRAFE[i] vem desenvolvendo ações de investigação direcionadas para a formação dos licenciandos de Pedagogia da UFRJ[ii], com destaque para questões relacionadas à sua futura atuação como professores de escrita para os anos iniciais do ensino fundamental, seja no ensino regular, seja na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, foram feitos investimentos de pesquisa em questões que envolvem o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes, a proposta curricular do curso e as relações dos estudantes com a escrita e a sua aprendizagem.

No presente texto, será apresentada uma primeira análise de processo de investigação desenvolvido no âmbito de pós-doutoramento, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa[iii]. Trata-se de relato dos primeiros resultados obtidos com a aplicação de questionário a docentes do referido curso, com o objetivo de identificar sete aspectos da relação dos mesmos com a escrita e o seu ensino: (1) que tipos de produção textual costumam solicitar em suas disciplinas; (2) que avaliação fazem do preparo dos estudantes para lidar com as demandas de escrita do curso; (3) que avaliação fazem do seu próprio preparo para lidar com a produção textual dos estudantes; (4) que medidas adotam para enfrentar possíveis dificuldades com a escrita demonstradas pelos estudantes; (5) quais são os resultados de tais medidas; (6) que ações consideram que poderiam ser empreendidas no curso para enfrentar os referidos problemas de escrita; (7) que perfil de professor de escrita na educação básica projetam como desejável para os estudantes do curso.

Neste trabalho, serão analisadas as respostas à segunda questão: *Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica*? Antes de tratar de tais respostas, todavia, cabe recuperar parte do histórico da investigação que ora está sendo relatada, trazendo para este texto dados de dois estudos anteriores realizados no âmbito do GRAFE.

O primeiro (Almeida & Barbalho, 2011) levou a cabo a análise de entrevistas com três docentes que atuavam com as três disciplinas obrigatórias do currículo mais diretamente ligadas ao domínio da escrita: Alfabetização e Letramento I e Didática da Língua Portuguesa – estas por seus programas ligados aos aspectos teórico-práticos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita – e Monografia, por constituir o momento em que os estudantes desenvolvem seus trabalhos de conclusão de curso, cuja confecção constitui o desafio maior de escrita que o curso propõe.

Às três docentes, das quais apenas uma (D1) possui formação em Letras, foram propostas questões ligadas a: (1) a qualidade do domínio dos estudantes no que se refere à escrita acadêmica; (2) as possíveis deficiências de escrita desses estudantes no que se refere a tal domínio; (3) as medidas didático-pedagógicas adotadas pelos docentes no sentido de melhorar a escrita dos estudantes; (4) os resultados da adoção de tais medidas.

As três classificaram como insuficiente o domínio da escrita por parte dos estudantes no que se refere às demandas de produção textual das disciplinas sob suas responsabilidades. Quanto ao segundo tema, objeto de atenção maior deste texto,

foram encontradas diferentes posições. A docente identificada como D1 direcionou seu depoimento mais para a discussão mais ampla do sentido da escrita, evitando nomear deficiências:

> A questão da escrita vai fluir de acordo com esse sujeito que tá se expressando, o importante é eu ver como é que ele está se expressando, mesmo que tenha alguns erros de português e tal. Então nesse sentido acho que as deficiências, é ... não tem essa coisa de deficiência da escrita, né? Eu tento olhar para um planejamento, ele vai ser deficiente se ele não apresentar ali e eu não puder ver realmente alguma coisa que o professor está pensado para os seus dias escolares e tal, né?

Mais adiante, contudo, ao prosseguir com a mesma linha de reflexão, expressa um juízo claro sobre a escrita dos licenciandos de Pedagogia: "(...) quando você pede para o aluno escrever esse texto, aquele texto, você não está querendo ver as faltas ortográficas, ou se ele está usando, agora *é claro que o aluno de pedagogia não escreve muito bem*" (grifo acrescido).

A docente identificada como D2, por seu turno, começa a entrevista declarando sua preocupação com o baixo índice de autoria da produção textual dos estudantes. Segundo a entrevistada, como os estudantes "não ousam muito na escrita de um vocabulário mais diverso", tendem a cometer menos erros porque "não há (...) talvez um processo de autoria mesmo, uma autoria de uma escrita espontânea ou mais criativa".

A seguir, todavia, nomeia diversas deficiências:

> Aí vem a parte da gramática, da textualidade, aí danou-se, é danado. Olhe, tem texto (...)que tem um parágrafo longo de 10 linhas que não tem um sinal de pontuação, por exemplo, né? E aí você fica procurando os sujeitos das várias orações, porque aí vem várias, né? São períodos que não são marcados pela pontuação e isso dificulta a compreensão... Pontuação eu acho que é um aspecto mais gritante, né? Concordância ... E aí concordância verbal tem muito problema. Ela começa a construção na frase lá no singular, o verbo no singular, né? Mas aí o sujeito está no plural, entendeu? Então isso tem bastante, ou então essa combinação aí com objeto direto, não bota as conjunções direito, enfim, quando não é conjunção é o caso da preposição dos objetos indiretos, no caso, né, quando eles usam.

A terceira docente, D3, destaca inicialmente sua preocupação com as dificuldades de leitura dos estudantes, para ela diretamente relacionadas com as de escrita: "(...) em primeiro lugar, eu acho que essas deficiências da escrita ocorrem pelo fato de o aluno ter um nível baixo de leitura". Assim como D2, também aponta a falta de uma "escrita autoral" e nomeia diferentes deficiências: "dificuldade estrutural de organizar formalmente um texto"; "articular um argumento com outro"; "fazer frases, fazer períodos que configurem um parágrafo"; "dificuldade de clareza da expressão"; concordância"; "erros gramaticais" e, para coroar, aquela que lhe parece a deficiência mais incômoda: "Mas desses erros todos o que mais me incomoda é o erro relativo à questão da pontuação".

As diferenças de abordagem entre D1 e as outras entrevistadas, bem como a expressiva dispersão das respostas por designações de variados tipos de deficiências, ensejaram um novo estudo (Castro, 2015), realizado com outras três docentes do mesmo curso, todas sem formação em Letras e sem atuação em disciplinas diretamente ligadas às questões de ensino-aprendizagem da escrita.

Ao novo grupo foram formuladas quatro questões, com foco nos mesmos temas escolhidos para o estudo anterior, respondidas por escrito. Também essas três docentes consideraram insuficiente o preparo dos estudantes para lidar com as tarefas de escrita acadêmica. Nas respostas à segunda questão – *Como você avalia o preparo dos estudantes para lidar com a escrita acadêmica?* –, foram explicitados os seguintes termos para nomear aspectos deficientes da escrita dos estudantes: "clareza de pensamento, coerência, concisão, desenvolvimento, estrutura, grau de formalidade, norma culta, normas gramaticais, normas ortográficas, organização de parágrafos, ortografia, pertinência com o tema solicitado/enunciado da questão, redundâncias, repetição de vocábulos".

Com base nos dois estudos mencionados, organizou-se um terceiro, este a ser realizado com a aplicação de um questionário, com sete questões, a ser respondido por escrito por dezoito docentes do curso. Para a composição dessa amostra, que representa a participação em disciplinas não só dos três departamentos existentes na Faculdade de Educação[iv], bem como de seus respectivos setores, foram considerados também aspectos como o tempo de atuação no curso e o caráter sistemático da participação dos docentes em disciplinas da Pedagogia.

O conjunto das questões teve por objetivo trazer à tona elementos que permitissem identificar as práticas de escrita propostas no curso, bem como o preparo efetivo dos docentes para lidar com elas nos seus diferentes momentos. Importa, portanto, destacar os dados de formação acadêmica dos participantes da pesquisa, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1. Dados de formação do corpo docente do curso de Pedagogia

Áreas de formação	*Graduação*	*Mestrado*	*Doutorado*	*Total*
Ciências Sociais	2	0	0	2
Educação	0	10	10	20
Filosofia	2	1	1	4
História	1	0	0	1
Letras	1	1		2
Linguística	0	0	1	1
Mídia e Conhecimento	0	1	0	1
Pedagogia	9	0	0	9
Psicologia	4	2	2	8
Psicopedagogia	0	0	1	1
Serviço Social	0	1	0	1
Sociologia	0	1	2	3
Sociologia e Antropologia	0	1	1	2
Total	19*	18	18	

*Uma das participantes possui duas graduações: Letras e Psicologia.
Fonte: Departamento de Pessoal da Faculdade de Educação (informações prestadas em abril de 2015) e Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (consultas realizadas durante o mês de maio de 2015).

As informações do quadro indicam uma predominância da ordem de 50% de formações na própria área de Educação: 9 graduações em Pedagogia e 10 mestrados e doutorados em Educação. A seguir, vem um segundo grupo, este com formações em Filosofia (4), Psicologia (8) e Sociologia (7). As demais formações ocorrem pontualmente, inclusive as de Letras (Letras e Linguística), em um total de três.

Com base nas respostas obtidas nos estudos anteriores e na diversidade de áreas de formação dos docentes do curso, com destaque para a presença discreta de formações em Letras, foram assumidas na etapa de estudo aqui duas hipóteses: (1) a

de que os novos participantes nomeariam um conjunto de deficiências numeroso e não convergente no que tange às dimensões e categorias de análise da escrita; (2) a de que a nomenclatura empregada para nomear tal conjunto se concentraria em termos específicos dos estudos acadêmicos acerca da linguagem e do seu ensino – coesão, coerência, concordância, ortografia, pontuação, regência –, cujo emprego tem se disseminado de maneira pouco controlada nos meios acadêmicos, ainda que se possa questionar a precisão com que os diversos sujeitos os empregam em suas análises de questões de escrita.

Para a análise das respostas, fez-se a sua leitura flutuante (Bardin, 2011), seguida da identificação de categorias, bem como a leitura interparticipantes (Nicolaci-da-Costa, 2007).

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de tratar do conjunto das respostas, optou-se por apresentá-las individualmente, a fim de situar mais claramente a leitura que delas foi levada a cabo neste estudo. Para identificação dos participantes, foi adotada a referência P, de participante, acompanhada de um número, que corresponde a uma chave de identificação empregada pelo pesquisador.

P1 classifica como "pobre" o preparo dos estudantes para lidar com a escrita, acrescentando que identifica "uma porcentagem baixa (ao redor de uns 10%) com escrita esperável para o nível de ensino".

P2 considera que a escrita dos estudantes se compõe ora de "uma junção de produções teóricas", por causa da preocupação excessiva em "utilizar os autores para respaldar seus argumentos", ora de opiniões pessoais sem fundamentação. Para essa participante: "Encontrar o equilíbrio e construir sua produção acadêmica de forma com que tragam argumentos e, ao mesmo tempo, fundamentação que sustentem tais argumentos, mostrando uma apropriação das discussões teóricas, ainda é um grande desafio".

Bastante direta em sua resposta, P3 não considera bom o preparo dos estudantes para produzir trabalhos por escrito: "Em geral, uma falta de preparo, um preparo frágil, uma falta de relação/intimidade/conhecimento da estrutura de um texto, de seu sentido".

Já P4 divide sua resposta em duas direções: por um lado, considera "muito ruim" o preparo dos estudantes para lidar com a escrita em geral, acrescentando que, em suas turmas, "quase metade tem dificuldades para escrever"; por outro, avalia que a situação da escrita acadêmica propriamente dita não se mostra tão problemática, "porque é um universo novo, que eles vão se apropriando no decorrer da graduação". O fato de P4 não explicar como estudantes que têm um preparo muito ruim para escrever irão alcançar ao longo do curso a apropriação de um "novo universo" de produção textual parece remeter à postura frequentemente adotada no meio acadêmico de que a mera condição de estudante de graduação produzirá a aprendizagem dos gêneros textuais predominantes na produção científica da área de estudos em que o estudante está matriculado. Para reforçar a contradição contida em sua resposta, P4 a conclui afirmando que: "Não espero que o aluno de graduação domine plenamente este estilo [o acadêmico], mas, de fato, gostaria que dominassem a língua portuguesa suficientemente".

P5 ressalva que suas disciplinas são cursadas em geral por alunos do sétimo período em diante, em um curso que costuma ser integralizado em nove períodos. Para ela os estudantes: "Parecem familiarizados com a escrita acadêmica, mas com muitas dúvidas e imprecisões". Além do emprego de um verbo que não aponta para

um juízo ou uma avaliação mais confiável – parecer –, a resposta indica que os estudantes estariam "mais familiarizados com a escrita acadêmica", o que não corresponde necessariamente a estarem preparados para escrever, e, mesmo assim, com "muitas dúvidas e imprecisões", o que reforça a ocorrência de despreparo dos estudantes.

Em sua resposta, P6 não emprega termos que qualifiquem especificamente o preparo dos estudantes de Pedagogia, optando por informar que trabalha também com outras licenciaturas e que, em sua opinião, há preparos "distintos", que variam de acordo com cada curso. Acrescenta que em geral os estudantes "leem pouco", demonstrando um desinteresse mesmo pela leitura de textos da sua área de formação: "Toda semana faço um clipping em sala sobre as notícias da educação e vejo que são poucos os que acompanharam e leram sobre os fatos". Vale registrar que a relação direta do preparo para a escrita com as práticas de leitura dos estudantes aparece de forma intensa em respostas dos docentes a outras questões da investigação, especialmente nas que tratam das medidas adotadas (Questão 4) e das projetadas (Questão 6) para enfrentar os problemas de escrita dos estudantes.

P7 inaugura, em sua resposta, a retomada de uma percepção algo apagada nas discussões acadêmicas mais recentes, mas predominante em outros momentos e nunca inteiramente descartada dos debates: a da relação entre desenvolvimento cognitivo/intelectual e capacidade de expressão. Para ela: "O que me parece é que os alunos têm muita dificuldade de pensar logicamente e se expressar de forma escrita". Seguindo tal linha de raciocínio, conclui: "Portanto, considero-os despreparados".

P8 desenvolveu sua resposta buscando a articulação de três percepções. Em primeiro lugar, destaca a fragilidade da escolarização dos estudantes. Para a docente: "Uma parcela significativa dos estudantes apresenta problemas de escrita decorrentes, no meu entender, de baixa escolaridade na educação básica". Disto, segundo ela, decorreria que: "A leitura e a escrita acadêmica não integram o seu idioma, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem". Em segundo lugar, como possível consequência da frágil formação anterior dos estudantes, P8 identifica na produção deles problemas específicos: "Os trabalhos propostos no contexto da disciplina evidenciam, em vários casos, problemas de estruturação frasal, encadeamento de ideias e uma argumentação com vocabulário restrito". Por fim, a exemplo do que destacou P6, salienta a relação dos estudantes com a leitura como um limitador a mais para a sua escrita: "Um dos principais agravantes desse problema é a falta de gosto pela leitura. De um modo geral, os estudantes leem pouco (refiro-me não só a literatura das disciplinas), o que afeta a sua escrita".

P9 concorda com P8, não só ao considerar o preparo dos estudantes para a escrita aquém do necessário, como também ao atribuir à sua escolarização parte da responsabilidade por tal estágio de desenvolvimento: "Considero em geral muito fraco, isto é, percebe-se na escrita dos alunos uma grande dificuldade para expressar-se por meio de uma escrita formal, com respeito às normas ortográficas e gramaticais da língua portuguesa. São sem dúvida dificuldades que foram sendo acumuladas ao longo da vida escolar".

A resposta de P10, por seu turno, pode ser lida como uma síntese que incorpora, quase o naturalizando, o pressuposto de que a escolarização anterior dos estudantes é deficiente, não havendo, pois, como estarem preparados para a tarefa: "Trabalho com estudantes do primeiro e segundo período, portanto, em geral, não estão preparados para a leitura e a escrita de textos acadêmicos". Outra leitura possível – que não necessariamente exclui a primeira – sugere que no curso não só se cobram leituras e escritas além da capacidade dos estudantes, como também não há estratégias previstas para ajudá-los a superar suas limitações, uma vez que, segundo a

docente, nem no primeiro nem no segundo período os estudantes estão suficientemente preparados para as tarefas de ler e de escrever que lhes são propostas nas disciplinas.

Inicialmente, P11 faz a ressalva de que só trabalhou com a Pedagogia por três semestres. A seguir, informa que, no referido período, "a média foi de 45 estudantes, 10 a 15 dos quais redigiram de forma coesa, coerente e fundamentada", o que traz pela primeira vez um dado que situa algo em torno de um terço dos estudantes como produtores de textos dentro dos padrões esperados no seu curso de graduação. Logo a seguir, porém, a docente destaca o juízo que faz dos textos dos demais: "A maioria reproduz o que está nos textos e mostra dificuldades em relacionar ideias, elaborar críticas e expor posicionamentos. Normalmente, os textos que apresentam são mal estruturados".

A resposta de P12, embora pouco precisa e desenvolvida, destaca-se do conjunto, uma vez que contém um juízo positivo no que diz respeito ao preparo dos estudantes para escrever: "É variável, alguns têm muita dificuldade, mas a maioria desenvolve bem, desde que sejam cobrados". O emprego de termos como *variável* e *alguns* torna a resposta um tanto imprecisa, o que não impede, no entanto, que se leia em suas entrelinhas a sugestão de que os estudantes não rendem tanto quanto poderiam porque não são cobrados de forma suficiente e/ou adequada. Aceita tal leitura, P12 teria sido a primeira a estabelecer uma relação entre os problemas de escrita dos estudantes e a atuação dos professores.

P13, assim como ocorre com P6, trabalha com estudantes de diversas licenciaturas. Para ela, os de "Filosofia, História, Sociologia, Ciências Sociais e Letras tendem a escrita (sic) mais criteriosa e elaborada, já alunos dos cursos de Enfermagem, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática e os de Pedagogia (como sendo também uma Licenciatura) apresentam maior dificuldade em sua produção textual quanto a clareza de pensamento, concisão e coerência". Cabe observar que os dois grupos identificados, colocam de um lado – o dos que produzem uma "escrita mais criteriosa e elaborada" – estudantes de cursos da grande área das Ciências Humanas, nas quais a linguagem verbal predomina como veículo e objeto de estudo – e de outro – o dos que têm dificuldades de produzir textos com "clareza de pensamento, concisão e coerência" – estudantes de cursos das grandes áreas de Ciências da Saúde e de Ciências da Matemática e da Natureza, nas quais o protagonismo da linguagem verbal não se faz tão absoluto. A única exceção está representada pelos estudantes de Pedagogia, inseridos no segundo grupo, embora seu curso pertença ao primeiro.

Contundente em sua resposta, P14 reforça diagnósticos anteriores e menciona, pela primeira vez entre os respondentes, a ausência de traços de autoria, aspecto bastante problematizado por estudantes e docentes em movimentos anteriores de investigação empreendidos pelos membros do GRAFE. Para essa professora, o preparo dos estudantes assim pode ser avaliado: "Muito ruim, são reprodutores de chavões, não possuem preparo para a escrita acadêmica e chegam na universidade sem autoria de pensamento e sem um discurso próprio e crítico do que vivenciam. Não sabem fazer relação entre teoria e prática e nem interrelacionar as disciplinas que cursaram". A afirmação de que os traços negativos que a respondente identifica estejam presentes quando os estudantes "chegam na universidade" sugere que P14 também poderia, de forma não explicitada, considerar a educação básica mal sucedida em sua missão de preparar os estudantes para a etapa seguinte do seu percurso de formação.

P15 formula a mais extensa das respostas. Destacando que atua com estudantes concluintes – dos oitavo e nono períodos –, afirma que há "um preparo

muito incipiente dos estudantes em relação ao uso da escrita acadêmica". Para a docente, os textos dos estudantes revelam "uma dificuldade de se expressar por escrito desde a organização das ideias até o uso da norma-padrão, além de aspectos relativos às regras de escrita acadêmica". Reforçando a constantemente problematizada dificuldade dos estudantes para articular vivências, leitura e posicionamentos próprios, P15 afirma que nos relatórios de estágio que solicita dos seus estudantes nota "uma dificuldade significativa de relacionar a prática vivenciada no campo de estágio aos referenciais teóricos lidos, discutidos e estudados na sala de aula".

A primeira parte da resposta de P16 confirma tendências majoritárias entre os respondentes: "Avalio como fraco. Percebo a fragilidade da formação do estudante para elaboração de um artigo, relatório ou resenha". Destaque-se, todavia, que se trata da única resposta a nomear gêneros textuais característicos da produção acadêmica. Este dado sugere que a fragilidade da formação a que se refere P16 aplique-se ao próprio curso de Pedagogia, ao qual caberia proporcionar a aprendizagem da escrita de artigos, resumos e resenhas, gêneros estranhos ao currículo da educação básica. Outro aspecto inédito aparece na segunda parte da resposta de P16, quando a mesma opina que: "Já nas provas percebo que os estudantes, em sua maioria, possuem um conhecimento suficiente para elaboração de suas respostas". Mais uma vez remetendo à educação básica, parece que o "gênero" prova, predominante na aprendizagem anterior aos cursos de graduação, não oferece tantos desafios de escrita aos estudantes.

A reforçar mais uma vez a ideia do despreparo para a escrita e da sua relação com a escolarização que antecede o nível superior, P17, em sua curta resposta, sustenta que "Os estudantes nos primeiros períodos tomam uma espécie de choque com a mudança, especialmente com a maior formalidade do texto acadêmico".

Por fim, P18, cujas respostas remetem predominantemente a aspectos mais gerais do processo de humanização dos estudantes, no caso da Questão 2, segue um caminho de análise que destaca aspectos de outra ordem: "Avalio como bastante problemático, já que a grande maioria não teve uma boa formação básica em leitura e escrita e isso se reflete na expressão escrita dos alunos na graduação. Comentem muitos erros de ortografia e vários alunos têm dificuldade em escrever seguindo um raciocínio lógico". Sua resposta, além de reforçar a insuficiência da formação básica, reforça as relações entre leitura, raciocínio lógico e escrita.

Agrupando as respostas em categorias, encontra-se uma primeira divisão por meio do atendimento mais direto ao comando da questão, que demandava que o respondente avaliasse o preparo, sendo razoável esperar que dessas avaliações constasse uma qualificação.

Nesse sentido, dois professores não explicitaram qualquer qualificação: P17, que destaca o estranhamento dos estudantes diante de uma escrita nova para eles, e P6, que preferiu salientar que os estudantes pouco leem e que os preparos são variados. Mesmo sem o apoio da explicitação de qualificativos, pode-se considerar que as respostas de P17 e P6 oferecem elementos para enquadrar o referido preparo em limites bem modestos de desenvolvimento.

Já dentre os outros dezesseis, dez apresentaram qualificativos: *despreparados*, *fraco* (duas ocorrências, uma acrescida do advérbio *muito*), *frágil*, *incipiente* (*muito*), *pobre*, *problemático*, *ruim* (duas ocorrências, uma delas acrescida do advérbio *muito*), *variável*. O único dos adjetivos que não remete a um preparo insuficiente é *variável*, os demais evidenciam a avaliação predominante dos docentes de que os estudantes não estão adequadamente preparados para produzir textos acadêmicos. Podem-se agrupar nessa mesma tendência P10, que considera que os estudantes "não

estão preparados", e P5, cuja resposta, como já comentado aqui, contém uma contradição. Opina a participante que trabalha com estudantes do sétimo período e que, por isso mesmo, estão "familiarizados com a escrita acadêmica, mas com muitas dúvidas e imprecisões".

Os quatro restantes destacaram em suas respostas aspectos pouco ou mal desenvolvidos na escrita dos estudantes, o que constitui uma outra forma de considerá-la aquém do desejável para que tenham uma boa formação.

Um segundo agrupamento das respostas aponta para os aspectos insuficientemente desenvolvidos na escrita dos estudantes destacados pelos docentes. De uma forma geral, as respostas reforçam os achados dos trabalhos anteriores na medida em que apontam tanto para aspectos básicos quanto para os de cunho mais superficial. No primeiro caso, destacam-se a relação dos estudantes com a leitura, o estranhamento que sentem diante das práticas de escrita do ensino superior, bem como sua dificuldade de conferir voz de autoria a seus textos, manifestada na fraca articulação entre argumentação própria e apropriação de leituras realizadas. No segundo caso, são mencionados aspectos diversos, por meio de categorias consolidadas nos estudos da escrita e do seu ensino – como coerência e coesão – e por meio de formulações mais do senso comum – como organização das ideias, raciocínio lógico e fundamentação teórica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às hipóteses formuladas, pode-se considerar, à luz da análise apresentada, que a primeira se sustentou plenamente, uma vez que os respondentes nomearam um conjunto de deficiências numeroso e não convergente no que tange às dimensões e categorias de análise da escrita, mas a segunda se manteve apenas parcialmente, porque a nomenclatura empregada para nomear tal conjunto se dividiu em termos específicos dos estudos acadêmicos acerca da linguagem e do seu ensino e termos de uso mais amplo e corriqueiro.

A diversidade de áreas de formação dos docentes explica em parte os resultados aqui identificados. Uma compreensão mais ampla e detalhada acerca das questões de escrita dos estudantes remete ao aprofundamento de investigações relacionadas a aspectos diversos desse panorama. Para não extrapolar os limites do presente texto, destacam-se três, a título de uma conclusão que abre outros textos: (1) a dificuldade que as IES[v] brasileiras e os seus docentes vêm enfrentando para vencer o estado geral de desconforto e desconhecimento no que tange às questões de escrita acadêmica, manifestada na resistência em assumir como tarefa dos cursos de graduação e dos profissionais que neles atuam a continuação do trabalho sistemático em prol do desenvolvimento da escrita dos estudantes; (2) a imprecisão dos diagnósticos acerca dos efetivos problemas de escrita que os estudantes apresentam; (3) a ausência de uma ação de revisão crítica, por parte das IES, das práticas de produção que propõem aos seus estudantes, bem como dos processos de avaliação a que as mesmas são submetidas.

NOTAS

[i] Grupo de Estudos e Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita*, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[ii] Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[iii] *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições*.

[iv] Departamentos de Administração Educacional, de Didática e de Fundamentos da Educação.
[v] Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. V. C., & Barbalho, C. M. (2011). O currículo do curso de Pedagogia e o ensino da escrita: Ementas de disciplinas e percepções dos docentes. In *Livro de Resumos da XXXIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural* (p. 242). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.pr2.ufrj.br/ (acesso em 13 de abril de 2016).

Bardin, L. (2011). *Análise de c*onteúdo. São Paulo: Edições 70.

Castro, M. M. C. (2015). Práticas de avaliação de escrita acadêmica na formação dos futuros professores de escrita do ensino fundamental: O caso do curso de Pedagogia da UFRJ. In *Caderno de Resumos do XXII Colóquio da AFIRSE* (p. 505). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://afirse.ie.ul.pt/coloquios/xxii-coloquio-2015/livro-resumos/ (acesso em 13 de abril de 2016).

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia Reflexão e Crítica, 20*(1), 65-73. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt (acesso em 12 de abril de 2016).

A PALAVRA "SISTEMATIZAÇÃO" E SEUS SENTIDOS NAS ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ana Carolina da Conceição[1] &
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig[2]

[1, 2]Universidade Regional de Blumenau (BRASIL)

1. DIÁLOGOS INICIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Este trabalho está inserido no Projeto de Pesquisa sobre os "Processos discursivos de sistematização de conhecimento sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental" (CNPq), vinculada a instituição promotora Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e as instituições Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade Regional de Blumenau (FURB). Esse projeto integrado que vem discutindo essa temática nos últimos dois anos, insere-se nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita no campo da Educação e da Linguística Aplicada com destaque para compreensão dos processos discursivos da dinâmica da sala de aula, mais especificamente sobre os processos discursivos da sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos.

> Do ponto de vista teórico e metodológico, as questões do estudo são iluminadas pela contribuição tanto de pesquisas que se voltam para a descrição dos modos de organização e funcionamento da linguagem nas interações escolares (Matencio, 2001; Batista, 1997; Bunzen, 2009) como daquelas que tomam a dimensão especificamente didática dessas interações como foco de interesse. Pretende-se, enfim, refletir a partir de análises comparativas e de viés etnográfico como as escolhas curriculares e os projetos de interação produzidos pelos docentes dos 4º e 5º anos procuram mobilizar, *na dinâmica discursiva de sala de aula*, um conjunto de *objetos a ensinar* que se transformam em *objetos ensinados*, especialmente pelos *processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita*". (Bunzen, Dickel, & Heinig, 2013, grifo nosso)

Esse projeto tem como objetivo descrever, interpretar e analisar as especificidades das práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de municípios situados nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Constatamos que na última década ocorreram formações continuadas para os professores, tanto no âmbito municipal, estadual e federal. Na esfera federal, as formações foram divulgadas na mídia e os professores tiveram acesso a cadernos de formação e renumeração com bolsa de estudo, como foi o caso da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nessa trajetório de formações nacionais, que visa a consolidação da alfabetização dos alunos até no máximo o terceiro ano do ensino fundamental, o professor é incentivado a refletir e ressignificar sua prática pedagógica para atingir determinados objetivos, descritos em

um currículo nacional, elencando alguns direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. Esse foco para as formações destinadas as classes de alfabetização, 1º ao 3º ano, intensificaram-se após a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

O ensino fundamental de Nove Anos, foi uma decisão relacionada a universalização do acesso e permanecia a essa etapa da Educação Básica. A lei foi estabelecendo-se gradativamente, a saber:

> (...) ao se analisar a legislação educacional brasileira: a Lei nº 4.029/1961 estabeleceu quatro anos de escolarização obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração (...). (Brasil, 2007, p. 5)

No dia seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, relacionando à importância desta decisão a "(...) inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro (...) e a estudos que demonstram "(...) que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam em sua maioria resultados superiores àquelas que ingressam somente aos sete anos de idade" (Brasil, 2007, p. 5).

A implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, mediante a Lei nº 11.2274/06, abarcou um prazo até 2010 para que os Estados, municípios e distrito federal, implantassem a obrigatoriedade do Ensino de Nove Anos. Segundo Brandão e Paschoal (2009, p. 17), foi estipulado esse prazo, "(...) para que os sistemas de ensino e, em última instância, as escolas não fossem objetos de modificações abruptas, com grandes probabilidades de que assim pudessem causar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem das crianças (...)". Para isso, firmaram-se alguns compromissos:

> (...) compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano. (Brasil, 2007, p. 5)

Em 2006, o Censo Escolar, registrou um "(...) decréscimo de 2,6% na quantidade de vagas ofertadas na Educação Infantil, ao passar que o número de matrículas na série inicial do Ensino Fundamental aumenta 43% em relação ao ano de 2005". Os dados apresentados associam-se a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois diretamente as transferências dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental e a obrigatoriedade da oferta, aumentaram significativamente o número de alunos.

Em função dos dados e salientando que a inserção dessas crianças no ensino fundamental "(...) não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas" (Brasil, 2007, p.6), o Ministério da Educação (MEC) lança alguns documentos centrais sobre o assunto, sendo um deles, intitulado de Ensino

Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, em 2006. Este material foi distribuído para as unidades escolares com o intuito de auxiliar os profissionais da educação nessa implementação da obrigatoriedade do ensino de nove anos para o Ensino Fundamental.

Devido à circulação do material nas escolas e a sua discussão entre os profissionais, a fim de, contribuir para o projeto por meio da análise do documento, buscamos compreender os sentidos atribuídos para "sistematização" nos nove textos que compõe as orientações. Nesse trabalho, apresentaremos uma análise inicial da palavra "sistematização" nesse documento oficial.

2. CONTEXTUALIZANDO O DOCUMENTO E ALGUNS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para uma melhor compreensão do documento em que a palavra "sistematização" será analisada, reforçamos que a sua elaboração foi proposta para contribuir com a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois "(...) requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos de aprendizagem" (Brasil, 2007, p. 7). Almejando legitimar a efetividade dessa política educacional, faz-se necessário "(...) ações formativas de opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional" (Brasil, 2007, p. 7).

Sendo assim, o documento aponta para algumas orientações pedagógicas e possíveis indicações de trabalho, "(...) a partir de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade" (Brasil, 2007, p. 9). O documento é estruturado em nove textos: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; Modalidades organizativas do trabalho pedagógico uma possibilidade (Brasil, 2007, p. 6).

A princípio, no modo localizar, em um programa no computador, buscou por meio da palavra "sistematização" a quantidade de vezes em que aparece nos nove textos citados acima. Constatamos que a palavra apareceu dez vezes mencionada no documento oficial. Para compreendermos o sentido da palavra, traremos excertos numerados, com uma análise inicial, possibilitando futuros aprofundamentos no decorrer do projeto.

3. OS SENTIDOS DA PALAVRA SISTEMATIZAÇÃO NO DOCUMENTO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE: UMA ANÁLISE INICIAL

Para compreendermos os sentidos atribuídos para "sistematização" nos nove textos que compõe as orientações, conjecturamos que esse, é um ato dialógico, "não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto" (Faraco, 2003, p. 43). Para o texto, que pode ser mais do que o escrito, Bakhtin (2004) reitera que há sempre um sujeito por trás,

com uma visão de mundo e vários valores com que se interage. Determina-se uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa, levando em consideração sua posição e esfera social, em suma, estabelece-se "(...) com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente (...)" (Faraco, 2003, p. 64).

> (1) "Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem *tomar consciência do seu próprio pensamento*. Isto é: quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Por isso entende que 'tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras' (p. 275). Para o autor, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento. Essas colocações são bastante provocativas para a escola, especialmente para o trabalho com as crianças nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o *processo de sistematização de conceitos e formalização de conteúdos*". (Corsino, 2007, p. 63, grifo nosso)

No excerto 1, a palavra sistematização, está expressa juntamente por "processo de sistematização", não se consolidando como algo pronto e acabado. Está relacionada a "conceitos" e "formalização de conteúdos". Um processo em que o aluno deveria "tomar consciência do seu próprio pensamento".

A palavra sistematização nos excertos 2 e 3, nos remete a "auxílio". Esse "auxílio para organização e memorização", como: "anotações, resumos e outros gêneros", são "situações voltadas para a sistematização do conhecimento" (2). No próximo texto (3), os jogos são elencados como o auxilio a sistematizar um conteúdo.

> (2) "(...) situações voltadas para a construção e a *sistematização do conhecimento*, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como *auxílio para organização e memorização*, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos (...)". (Leal, Albuquerque, & Morais, 2007, p. 71, grifo nosso)

> (3) "Por fim, os jogos que *auxiliam a sistematização* das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e sons, pois, muitas vezes, temos estudantes que entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a algumas delas." (Leal, Albuquerque, & Morais, 2007, p. 81, grifo nosso)

Nos excertos 4, 5, 6, 7 e 8, indica a palavra sistematização voltada para os modos de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, sobre as modalidades de organização do planejamento docente.

> (4) "Este texto não tem a intenção de propor atividades que devem ser seguidas pelo(a)s professore(a)s. O que desenvolvemos aqui são processos de organização do trabalho pedagógico. Portanto, os exemplos são apenas referências em que se destacam quatro *modalidades de organização* dos conteúdos de trabalho com as áreas do conhecimento – referenciadas na

obra Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário, de Delia Lerner –, nem sempre com as mesmas denominações e/ou ações indicadas: atividade permanente, seqüência didática, projeto e *atividade de sistematização*". (Nery, 2007, p. 109, grifo nosso)

(5) "O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus **modos de organização**: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de *sistematização*, projetos etc.". (Nery, 2007, p. 111, grifo nosso)

(6) "As atividades discutidas a seguir levam em conta algumas possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento, não só como processo de trabalho do(a) professor(a), na sala de aula, como da própria escola, como coletividade. Selecionamos quatro modalidades que podem contribuir bastante para *a organização* do tempo pedagógico: atividade permanente, seqüências didáticas, projetos e atividades de *sistematização*". (Nery, 2007, p. 112, grifo nosso)

(7) O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler —, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas. Marcamos com um asterisco (*) alguns gêneros textuais que serão mais detalhadamente trabalhados na *modalidade* "Atividade de sistematização". Ressalte-se que isso poderia ter sido feito também nas outras *modalidades organizativas*, uma vez que a atividade de sistematização é entendida como uma "parada" para estudar mais, para enfatizar e sistematizar conhecimentos das crianças relativos a temas/assuntos, gêneros textuais, aquisição da base alfabética, convenções da escrita etc. (Nery, 2007, p. 119, grifo nosso)

(8) "Podemos considerar *atividades de sistematização* como foi sugerido no texto: *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*:
- atividades com palavras significativas;
- brincadeiras com a língua – músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, quadrinhas, advinhas, palavras cruzadas, adedonha etc.;
- 'três tipos de jogos: (1) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (2) os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (3) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas'". (Nery, 2007, p. 127, grifo nosso)

Podemos elencar "modalidades de organização" (4), "modos de organização" (5), "a organização" (6), "modalidades organizativas" (7) e "atividades de sistematização" (8). Para Lerner (2005), as modalidades organizativas, articulam-se entre si, durante o decorrer do ano. São modos de organização do trabalho pedagógico que necessita de uma gestão de tempo. As modalidades organizativas podem ser: projetos, atividades habituais, sequência de situações e atividades independentes. As situações independentes são subdivididas em situações ocasionais

e atividades de sistematização. Esta permite sistematizar os conhecimentos lingüísticos, por meio de outras modalidades organizativas (Lerner, 2005).

No excerto seguinte (9), a palavra sistematização, corresponde a "fazer uma espécie de zoom", não um olhar voltado não para o macro, mas para o micro. Os micros contextos, as esferas de circulação e as particularidades, conforme mencionado a seguir.

> (9) "Trabalhar, por exemplo, com os diferentes gêneros textuais e seus portadores/suportes, nas atividades de *sistematização*, como forma de fazer uma espécie de zoom em cada um, considerando que a produção de textos acontecerá em situações reais, para interlocutores concretos, de forma coerente com a concepção de linguagem como interação". (Nery, 2007, p. 120, grifo nosso)

No último excerto (10) a palavra sistematização está articulada ao termo "fixarem", mas explicitamente "fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados" por meio de atividades de sistematização. Sendo essas, realizadas com uma constância, citando que podem ser lúdicas, como os jogos.

> (10) "São atividades destinadas à *sistematização de conhecimentos* das crianças ao *fixarem* conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. Em outras áreas curriculares, podem ser conteúdos que ajudem a compreender ou trabalhar outros assuntos/temas, como as misturas de cores como geradoras de outras cores, a diversidade do mundo animal para compreender as relações interdependentes da vida no planeta, o conhecimento de aspectos do corpo humano como forma de cuidar melhor da própria saúde etc. Lembrar ainda que as atividades de sistematização podem ser lúdicas, como os jogos". (Nery, 2007, p. 124, grifo nosso)

De uma forma breve, foram elencados alguns sentidos para a palavra sistematização. Diante dos excertos, o papel do professor e o forma da construção de um determinado conhecimento, estão interligados a palavra "sistematização". O professor e aluno estão ancorados nesse processo, que deveria assumir um caráter dialógico e discursivo na dinâmica da sala de aula.

4. CONTRIBUIÇÕES FINAIS

Para compreendermos a palavra "sistematização" no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientação para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, vislumbrou nosso olhar para o dito, a palavra em sua materialidade lingüística. Indicamos: "fixarem", "auxílio", "modalidades organizativas", "zoom", "atividade de sistematização", "auxiliam" e "memorização". A palavra em muitos momentos é atrelada ao fazer pedagógico no processo de alfabetização para organizar a prática docente, já que se trata de um documento de orientação para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, pois antes da implementação da lei era opcional a frequência e permanência dessa criança na Educação Infantil.

Em contra partida, identificamos um silenciamento no que se refere à sistematização como um processo discursivo, dialógico, de tomada de consciência e reflexivo na interação professor e aluno. A partir das reflexões e estudos que ainda estão se aperfeiçoando com os participantes do projeto e escritos elaborados até

então, não podemos dissociar a sistematização da interação professor – aluno em um determinado tempo e espaço, muito menos, a intencionalidade e a tomada de consciência dos envolvidos nesse processo.

Enfim, os estudos para compreendermos o processo discursivo de sistematização estão caminhando com outras vertentes de pesquisa, para podermos entender e aprofundar os sentidos que o constitui.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Batista, A., & Costa Val, M. G. (2004). Livros didáticos, controle do currículo, professores: Uma introdução. In A. Batista & M. G. Costa Val (Orgs.), *Livros de alfabetização e de português: Os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

Brandão, C. F., & Paschoal, J. D. (Org.). (2009). *Ensino Fundamental de nove anos: Teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp.

Brasil (2007). *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, SEB.

Bunzen, C., Dickel, A., & Heinig, O. (2013). *Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental* (Projeto de Pesquisa, CNPq).

Lerner, D. (1996). Es possible leer em la escuela. *Revista Latino Americana de Lectura: Lectura y vida, 1*(17), 2-20.

Lerner, D. (2005). *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Matencio, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: Uma abordagem processual da interação professor/alunos*. São Paulo: Mercado de Letras.

PEDAGOGIA DAS LITERACIAS: DAS CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES AOS CONCEITOS E COMPETÊNCIAS DISCENTES. UM ESTUDO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Manuela da Silva Correia

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (PORTUGAL)

Nesta comunicação, abordamos alguns dos aspetos que analisamos na nossa tese de doutoramento em Ciências da Educação, especificamente, em Literacias e Ensino do Português e que apresentamos à Universidade do Minho.

Tendo em conta a complexidade do termo Literacia a usar, selecionamos a conceção de Scribner (1988) que a apresenta com uma dimensão social, especificada como um processo de construção/produção de significados veiculados por instrumentos semióticos de cariz sociocultural (De Castell & Luke, 1986; Gee, 1996; The New London Group, 1996; Lankshear & Knobel, 1997; Barton, 2007; Dionísio, 2008). Nesta linha, a Literacia é uma práxis cultural, socialmente produzida e estabelecida assim como estruturadora de toda a ação educacional que, ao longo da vida e em ambiências formais e informais, assiste os cursos individuais e de grupo (Dionísio, 2006).

A Literacia que surge no nosso dia-a-dia assegura o envolvimento e a participação na sociedade e concorre para a formação de identidades (Freebody & Luke, 2003). Este entendimento está contido numa perspetiva sócio-histórica e identitária que Street (1984, 1993, 1995) designou de modelo ideológico. Street (1984) patenteia as práticas de Literacia como experiências culturais discursivas e contextualizadas na sua singularidade, um aglomerado de condutas sociais, históricas e culturalmente situadas, analisáveis em textos orais ou escritos (Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000). Especificando a natureza da Literacia, Lankshear e Knobel (2003) associam-na a um conjunto de capacidades e competências aprendidas na Escola e aplicadas pelos alunos nos diversos contextos em que atuam.

Fulcral a influência da migração e da proliferação dos serviços globais de mercado (The New London Group, 1996; Unsworth, 2001) na sociedade atual, tecnológica, em persistente transformação e progressiva variedade multicultural e multilingue, cada vez mais multimediada e globalizada. Daí, tornar-se imprescindível que os seus cidadãos adquiram um estatuto cosmopolita, multiliterácito, atuante e produtivo, para além de globalizado, híbrido, pós-moderno e interconectado.

Neste ambiente social, sobressai a Geração Z (Geck, 2006) nascida em pleno século XXI, adepta das TIC, com destaque para os videojogos, multi-informada, multifacetada, multiconectada e acostumada a multitarefas. Ao contrário das gerações precedentes, depara com uma excessiva oferta de informação atual que precisa de saber selecionar e utilizar. Os seus membros possuem a capacidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, como, por exemplo, abrir várias janelas no *browser*, conversar com várias pessoas *online* no computador, no *tablet*, ouvir música no *MP3*, assistir à TV, estudar ou trabalhar, mas com o telemóvel/*smartphone* sempre por perto, para a eventualidade de alguma chamada ou mensagem. A sua associação a múltiplas caraterísticas iniciadas pela letra "m" faz com que sejam também denominados de Geração M. A sua convivência desde o nascimento com o mundo digital é natural, quase orgânica. Como curiosidade, a sua denominação multiplica-se

também por expressões como *Geração Internet*, *iGeração, NetGen (Net Generation)*, Geração D (Digital).

Socialmente e, em particular, na Escola, a Geração Z convive, mas com dificuldades de comunicação (Cassany & Ayala, 2008) com outras duas gerações: a Geração Y (Gee, 2007) nascida na década de 80/90, utilizadora precoce do telemóvel, do computador, da *WWW* (*Wide World Web*) e de videojogos; e a Geração X (Ulrich & Harris, 2003) nascida na década de 60/70, moderna, contestatária em relação à Guerra, à autoridade parental, às soberanias, defensora do sexo fora do casamento, das causas ecológicas, de uma carreira com novos desafios, do trabalho em equipa e a primeira a gostar e a dominar as TIC.

Este convívio problemático e, por vezes, desagregador entre estas gerações portadoras de diferentes literacias. A Geração Z domina e defende as Literacias Vernáculas, independentes do controlo social e de imposição externa, autónomas, criativas, autogeradas e, em geral, voluntárias e do quotidiano (Street, 1993; Barton, 1994). As Gerações X e Y controlam e advogam as Literacias Dominantes, impostas pela sociedade, cuja aquisição significa poder social, constrangidas e estabelecidas, principalmente em instituições oficiais como a Escola que frequentaram (Street, 1993; Barton, 1994). Porém, temos o exemplo do espaço aula de Língua como um campo por excelência para a possibilidade de, na formação do aluno, não se descurarem as Literacias Vernáculas que ele traz do exterior, e que podem ser usadas em prol da motivação de e para a (de)codificação das Literacias Dominantes. Para Cazden (2000), a atenção e a valorização dessa identidade cultural do aluno no contexto sala de aula contribuem para a afirmação da mesma.

Ao nível da Escola, deparamo-nos também com o facto de o *design* dos currículos e inerente prática pedagógica estarem ultrapassados no que respeita ao atual público discente. Gee (2004) e mais tarde Gee e Levine (2008) apresentam as consequências deste facto quando dão como exemplo o *fourth-grade slump*. Este alude ao insucesso escolar causado pela inaptidão do aluno do ensino básico ler para além do sentido literal dos textos, o que lhe dificulta o entendimento da linguagem complexa (abstrata e especializada) no desenrolar da sua escolaridade. Esta questão é suplementada com a ideia de que a falha é da Escola nesse processo de iniciação dos alunos à linguagem escolar ou às Literacias Dominantes e não devido à índole dos alunos e suas capacidades, pois muitos deles aprendem rapidamente e com sucesso a linguagem dos videojogos fora da Escola (Gee, 2005b), em especial, no ambiente familiar.

Gee (1999) expõe a existência de alunos que aprendem a linguagem dos videojogos e a dominam, pois ela é motivante na medida em que revela os seus enigmas paulatinamente e de acordo com o percurso e evolução do jogador que é desafiado constantemente e que aprende que, quando perde, deve aprender o porquê desse facto. Logo, na próxima tentativa, adotar outra estratégia, aprendendo a perder e a assumir os seus erros. Aqui, ressalta a relação íntima sujeito-máquina, pois, quando o jogador perde, ele não é confrontado com juízos de valor, ao contrário, de, na sala de aula, em que estes podem ocorrer como elementos bloqueadores e mesmo de exclusão.

Prensky (cit. por Correia, 2015) apresenta um exemplo da vivência regular da Geração X:

> (...) spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives. (...) Our students

> today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet.

Estas considerações levam-nos a repensar a nossa metodologia como professores e a aprender a comunicar na linguagem e no estilo da Geração Z. No entanto, isso não significa que se deixe de valorizar a Cultura, a Língua, a Ética e os conhecimentos adquiridos, mas sim ir mais longe, passo a passo, mais em paralelo com este público jovem, preservando legados e implementar os conteúdos e linguagens do futuro, digitais e tecnológicos do futuro. Prevê-se uma tarefa árdua para as Gerações X e Y que se deparam com a dificuldade de ensinar o novo e ensinar de nova forma o antigo.

Prensky (2001c) fundamenta a sua argumentação de aprendizagem através de videojogos didáticos na neuroplasticidade (plasticidade dependente da atividade) e defende que o cérebro pode mudar consoante os estímulos durante toda a vida, uma vez que ele é constantemente reorganizado de acordo com os *inputs* que recebe e cuja quantidade existente no ambiente em que o indivíduo cresce, maior plasticidade o seu cérebro poderá alcançar.

Prensky (2001c) conclui que a Escola Tradicional providencia aos seus atuais alunos muito pouco em relação ao que o mundo tem para lhes oferecer. Em média, no espaço escolar, cada aluno leva cerca de 10 horas para colocar uma questão e não é que ele não tenha atenção, ele escolhe é não ter atenção.

Um dos mais interessantes desafios e oportunidades em ensinar a Geração Z é tomar consciência e inventar meios que incluam a reflexão e o pensamento crítico na aprendizagem, mas usando a sua linguagem. Segundo Prensky (cit. por Correia, 2015):

> Digital Natives accustomed to the twitch-speed, multitasking, random-access, graphics-first, active, connected, fun, fantasy, quick-payoff world of their video games, MTV, and Internet are bored by most of today's education, well meaning as it may be. But worse, the many skills that new technologies have actually enhanced (e.g. parallel processing, graphics awareness, and random access)—which have profound implications for their learning—are almost totally ignored by educators.

Esta realidade leva a que a sua teoria do *Digital Game-Based Learning* (Prensky, 2001a) comece a ser considerada. Mas será que esta aprendizagem resulta? Claro que muita gente critica os jogos didáticos, e talvez haja muito para reprovar, dado que muitos deles não produzem aprendizagem, mas, não por serem jogos, ou pelo conceito inerente de aprendizagem baseada na ludicidade, mas sim, por possuírem o *design* inadequado. A solução é tornar os jogos e videojogos de aprendizagem motivadores, verosímeis, combinando criatividade com conteúdo real e simulação.

No seu livro *Don't Bother Me Mom: I'm Learning!,* Prensky (2006) sugeriu um guia para pais preocupados com o facto de os seus filhos serem *gamers* e despenderem muito tempo no mundo virtual. Assim, defende que estes aprendem mais com videojogos lúdicos e didáticos do que na Escola. Logo, pretende despreocupar as famílias, referindo que, ao usarem estes jogos com tempo e medida, os seus filhos adquirem capacidades de resolução de problemas, de coordenação olho-mão, de linguagem, de formulação e execução estratégica, de colaboração em grupo, de desempenho de multifunções, de tomada de risco com prudência e até de

decisões éticas e morais. Finaliza, com um convite a todos para este passatempo de aprendizagem mútua.

Na mesma rota de Prensky, Gee (2007) refere o gosto da Geração Z pelos videojogos e expõe uma caraterística particular a ela associada: a possibilidade de simulação de forma imersiva e em universos interativos contextualizados, exemplificando com a recriação de diversos ambientes e perspetivas ligadas à vida de um biólogo. Esta vivência virtual interativa proporciona uma experiência deveras difícil de conseguir e de assimilar através da leitura de um manual escolar sobre os mesmos conteúdos.

No seu artigo "Bons videogames e boa aprendizagem", e baseado nas pesquisas em Ciência Cognitiva (Gee, 2003, 2004), Gee (2009) advoga que os videojogos adequados possuem princípios de aprendizagem fundamentais para a evolução psicossocial como a identidade, a produção, a interação, o desafio, a consolidação, o sentido contextualizado, o pensamento sistemático, a exploração, o pensamento lateral, a frustração prazerosa, a revisão dos objetivos, as ferramentas inteligentes, o conhecimento distribuído, as equipas transfuncionais e a *performance* anterior à competência.

Gee (2003) defende que os videojogos fornecem ao usuário uma vivência situada, uma simulação num dado contexto, em que ele tem de descobrir quais são as respetivas regras, e como é que elas podem ser melhor usadas para alcançar objetivos. O jogo apresenta novos problemas ao utilizador, impondo que ele reflita sobre a sua recém-conseguida mestria, que aprenda e que integre a nova aprendizagem no seu conhecimento anterior. A própria consolidação é pela repetição (com variações) para ser de novo desafiada num processo denominado de Ciclo da Expertise (Bereiter & Scardamalia, 1993).

No entanto, uma das críticas aos videjogos é que eles viciam e muito. Gee (2003) argumenta com as capacidades de aprendizagem e de criatividade que eles podem proporcionar. De acordo com o conhecimento do enredo da história apresentada e inerente a um mundo virtual para jogar, é necessário conferir certos estados mentais (valores, crenças, objetivos, saberes e emoções) ao personagem virtual, de forma a construir narrativas e dinâmicas. Gee (2003) exemplifica com o videojogo *Civilization III*, que possibilita ao jogador governar, passando por um conjunto de etapas ligadas à História, com o objetivo de constituir sociedades com vista à construção de um império.

Apesar dos fundamentos expostos, Gee (2009) elucida que a sua proposta não é de todo a defesa da utilização de videojogos na Escola, mas sim chamar a atenção para o facto de, comparativamente, os livros escolares tradicionais poderem ser menos apelativos e pragmáticos para a aquisição de conhecimentos.

Inegável é o caso de as novas tecnologias surgirem cada vez mais como meios para adaptarmos o que o livro tem de mais importante e que não são as suas folhas de papel, mas sim o conhecimento nelas escrito. Não esqueçamos que o processo contemporâneo de Educação continua na valorização do livro impresso devido a razões monetárias, dado o elevado preço dos *e-books* e *tablets*. No entanto, a mudança de suportes é algo natural, e o livro didático lúdico, interativo e com leitura hipertextual, não linear e com suporte digital (Monteiro Júnior, 2011) pode ser uma provável resposta aos requisitos dos alunos de hoje e de amanhã. Assim, há que ter em conta o caso dos professores que, ao tentarem ajustar-se a esta nova realidade digital, utilizam na Escola as TIC, apesar de continuarem a usar a Pedagogia Tradicional.

Gee (2009) defende que o mundo virtual possibilita situar como nunca as experiências inerentes à aprendizagem e apresenta a seguinte questão: para os alunos

que possuem uma linguagem vernácula inerente ao seu contexto familiar, por vezes, com pouco poder cultural e económico, torna-se difícil aprender a Literacia Dominante necessária para o seu sucesso escolar e social.

Gee (2004) defende que a aprendizagem em contexto, por exemplo, numa dramatização, possibilita uma aquisição, preparando os alunos para uma provável atitude, mas realça que também são importantes os conhecimentos escolares tradicionais, conjugados com os inerentes às novas tecnologias e suas linguagens.

Aos críticos dos videojogos que apontam a repetição e a não passagem para nível superior, caso não se ultrapasse o nível anterior, Gee (2004) opõe com o que ele denomina de "frustração prazerosa" e que considera como "uma das maiores alegrias de aprendizagem" (Gee, 2004, p. 71). Logo, à medida que o conhecimento se vai consolidando, o jogador é motivado para adquirir a mestria, mesmo que tenha de usar a repetição. Tal leva à aceitação do fracasso, porque há a possibilidade de recomeçar e tentar melhorar o desempenho, sabendo onde e como errou anteriormente. Ele incorpora uma personagem que é uma extensão de si mesmo, na semelhança ou na diferença. Ele tem a possibilidade de treinar capacidades antes de jogar, e os problemas surgem dos mais simples para os mais complexos, sendo os primeiros fulcrais para ultrapassar os últimos, pois há múltiplas etapas a vencer para atingir os objetivos. A informação explícita é dada à vontade do jogador e, na altura certa, ele aprende de modo interativo com os desafios, com as suas falhas/sucessos/recompensas intrínsecas assim como com o desempenho dos colegas ou oponentes. O videojogo possui uma linguagem multimodal (imagem, letras, números, símbolos, som, cor, 3D). Os jogos possuem objetivos e estratégias para atingir individualmente e em conjunto. O "jogo constitui um sistema complexo desenhado e o jogador orienta a sua aprendizagem para questões de *design* e entendimento de sistemas complexos" (Gee, 2004, p. 108). Os jogadores aprendem generalizações em que conseguem conceber simulações mentais fundamentadas nas suas experiências, que podem ser úteis na sua formação e ação, tanto individualmente, como em grupo. No mundo dos videojogos, este investigador deteta círculos interativos de jogadores, chamados de "comunidades de prática" ou, como ele propõe, "espaços de afinidade" (Gee, 2004, p. 77). Nestes sítios virtuais, existe um encontro entre pares com desafios comuns e compartilhados como que numa "afiliação social" (Gee, 2004, p. 79).

Tendo em conta a nossa preocupação com as questões expostas e, em particular, com a realidade escolar portuguesa, optamos por uma estratégia de estudo de caso (Yin, 2001) e escolhemos como universo em análise uma turma do 6º ano de escolaridade e a respetiva professora de Português. Esta nossa seleção tem a ver com o critério da amostragem intencional e por conveniência de baixa mostragem (Carmo & Ferreira, 2008; Quivy & Campenhoud, 1992).

Elegemos como contexto de análise de ensino-aprendizagem da Literacia a respetiva sala de aula.

Esta parte do estudo, abrangeu dois objetivos: (i) obter os conceitos e competências dos alunos sobre e na aula de Língua Portuguesa tal como as conceções e práticas da professora no mesmo âmbito; (ii) averiguar junto do universo em estudo as respetivas opiniões sobre a natureza e uso das TIC, em particular, do computador e do telemóvel.

Como instrumentos para granjear esses dados, elaboramos inquéritos individuais e escritos com questões qualitativas e quantitativas (Deshaies, 1992). Quanto aos direcionados para a professora, estes foram respondidos por ela previamente via *e-mail*. Quando aos concebidos para os alunos, estes foram-lhes aplicados pela professora em sala de aula.

No primeiro objetivo, a maioria dos alunos revelou gosto e empenhamento nas atividades e dinâmicas usadas na aula de Português. No entanto, solicitaram a respeito mais multiplicidade e diversidade como, por exemplo, a dramatização, visitas de estudo e o uso das TIC. Este último meio didático foi deveras solicitado, tendo em conta a sua pouca prática devido a problemas logísticos da escola. A professora referiu a motivação em usar o mesmo tipo de atividades elogiadas pelos discentes, enfatizando aquelas em que o aluno é um sujeito ativo, como, por exemplo, na leitura ou no processamento da informação (Parente, 1992). Também expôs as mesmas contingências logísticas da escola.

No segundo objetivo, fizemos a caraterização dos alunos como potenciais membros da Geração Z (Geck, 2006), tendo em conta as particularidades a ela inerentes: nasceram no século XXI; são pós-modernos; divulgam as TIC, pois são globalizados (Geração Internet, iGeração, NetGen (Net Generation)); dominam literacias digitais (Geração D (Digital), para produzirem conhecimento e desenvolver aptidões especializadas; são multiconectados, pois usam simultaneamente diversos dispositivos de comunicação que carecem conhecer para se manterem atualizados (*Generation T* ("*T*" de *Tablet*); são multitarefeiros, pois abrem várias janelas no *browser,* conversam com vários sujeitos *online,* escutam música no *MP3*, veem TV, estudam ou trabalham e usam o telemóvel; são individualistas, mas apreciam as redes sociais (e.g. *Facebook, Skype, Twitter*...); defendem a reciclagem, revelando a qualidade de multifacetados; estão acostumados com a velocidade da informação digitalizada, o que lhes permite serem multi-informados; convivem com a Geração Y (Gee, 2007) e com a Geração X (Ulrich & Harris, 2003), em particular, na fruição de videojogos; manuseiam os computadores, mas só em casa e, maioritariamente, de forma lúdica: utilizam-nos a nível informativo apenas para elaboração dos TPC; nas páginas da *Internet*, apreciam os textos, as imagens, a informação, a apresentação gráfica, a ludicidade, a legibilidade, o tamanho, a cor das letras, os hipertextos e a funcionalidade dos *links*; preferem a rapidez e a legibilidade da escrita no computador por oposição à sua letra manuscrita; prezam a correção linguística automática do computador; são a *Generation App* - "*App*" pois usam aplicações de rede sociais, de videojogos, alguns deles educativos e que controlam como *gamers* (Gee, 2005b; Gee & Levine, 2008), mas cujos textos não encontram na Escola (Unsworth, 2001)); como *multitasking gamers* (Prensky, 2001a), revelam um espírito empreendedor e perseverante, sendo defensores de estratégias de tentativa e erro, da repetição, da partilha com os amigos, da consulta das regras *online*; utilizam o computador como passatempo, em que ouvem música, veem cinema, jogam videojogos; na temática destes últimos, preferem os desportivos, os de aventuras, os de descoberta e os de conquista, área em que demonstram serem multi-informados; identificam-se com as personagens aventureiras e desafiadoras, destacando o herói singular ou coletivo que vai desde o humano ao fictício; sugerem personagens das séries televisivas e da Literatura destinada à sua faixa etária; preferem cenários intrínsecos ao enredo, à prática desportiva e à Natureza; frequentam poucos os *blogues*, mas trocam *e-mail* em média durante uma hora diária com familiares e amigos; usam a linguagem dos *chats* da *Internet*, maioritariamente com abreviaturas, *smiles* e *emoticons*, elementos auditivos e videográficos; revelam uma cumplicidade com a família nos videojogos, pois existe uma anuência parental, apesar de existir vigilância e imposição de tempo máximo.

Recomendamos que as opiniões dos alunos sobre as caraterísticas motivantes que indicaram encontrar das TIC ao nível da leitura, da escrita e dos videojogos devem ser tidas em conta pelos criadores de *software* e pelas editoras. O mesmo se aconselha aos professores quando os selecionam.

Neste segundo objetivo, caraterizamos a professora como potencial membro da Geração X (Ulrich & Harris, 2003), considerando as especificidades prelativas a esta: nasceu na década de 70; em prol do seu conhecimento e evolução, usa as TIC de uma forma pragmática e como um desafio motivante ao nível da sua profissão; pesquisa na *Internet* temas relacionados com a Literatura, estratégias de ensino e recursos pedagógicos; no computador, gosta de ouvir histórias, de escrever textos e hipertextos, de investigar em textos/*e-books*/ficheiros/imagens/jornais, assim como sítios relacionados com o tema em estudo, e-Portefólio, de elaborar tabelas e gráficos, de trocar *e-mails,* de consultar o dicionário e glossários; defende a escrita do Português padrão, incluindo nas TIC; advoga o uso destas a nível didático, mas considera que estas não substituem outros meios como os livros em suporte papel; não usa nem é apologista das redes sociais; como não usa videojogos, não é uma *gamer* na aceção de Gee (2007); no entanto, apadrinha o uso dos videojogos educativos como motivação lúdica (Gee, 2007) para a aprendizagem do Português, em particular, do Conhecimento Explícito da Língua, que acha a área mais problemática para os alunos; consequentemente, apela à necessidade de cooperação entre quem elabora os jogos, os professores e mesmo os alunos (Gee, 2003, 2009); considera que um mesmo tema é tratado de uma forma mais cativante numa página da *Internet* do que num manual, devido às hiperligações (*links*), à música e ao vídeo; no entanto, e devido a restrições logísticas da escola, usa maioritariamente o manual em suporte papel, na senda da Pedagogia Tradicional.

Os factos analisados concorrem para uma reflexão não só sobre a nossa sociedade em geral, mas também sobre as atuais transformações geracionais provocadas em grande escala pelo uso das TIC, que têm adeptos e opositores tanto nas diferentes como na mesma geração. A tónica vai para a cultura digital que cria e desenvolve uma multiplicidade de Literacias, sendo a Escola um local por excelência dessa produção, assim como de encontros e desencontros geracionais.

REFERÊNCIAS

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing.

Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London/New York: Routledge.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Ed. Universidade Aberta.

Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e imigrantes digitales en la escuela estudios e investigaciones. *CEE Participación Educativa, 9*, 53-71. Consultado em julho 20, 2010, em: http://www.mepsyd.es/cesces/revista/n9-ayala-gilmar.pdf

Correia, M. S. (2015). *Para uma pedagogia das literacias: Das conceções e práticas docentes aos conceitos e competências discentes. Um estudo da aula de Língua Portuguesa no 2º ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

De Castell, S., & Luke, A. (1986). Models of literacy in North American schools: Social and historical conditions and consequences. In S. De Castell, A. Luke, & K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling* (pp. 87-109). New York: Cambridge University Press.

Dionísio, M. L. (2006). *Educação e literacias. Relatório da disciplina*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Dionísio, M. L. (2008). Multiple literacies pedagogy: An interdisciplinary endeavor. In C. Maltais (Ed.), *Perspectives on multiple literacies. International conversations* (pp. 75-82). Alberta: Detselig Enterprises.
Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (2. ed., pp. 51-66). French Forest, NSW: Pearson Education.
Geck, C. (2006). *The Generation Z connection: Teaching information literacy to the newest Net Generation*. Disponível em: http://www.redorbit.com/news/technology/397034/the_generation_z_connection_teaching_information_literacy_to_the_newest/
Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (2ª ed.). London: Taylor & Francis.
Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (2nd ed., 2nd reimp.). London/Philadelphia: The Falmer Press.
Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York e London: Routledge.
Gee, J. P. (2005a). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
Gee, J. P. (2005b). Learning by design: Good video gamers as learning machines. *E-Learning, 2*, November 1.
Gee, J. P. (2007). *Good video games + Good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
Gee, J. P. (2009). Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva, 27*(1), 167-178. Consultado em maio 13, 2011, em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf
Lankshear, C., & Knobel, M. (1997). Critical literacy and active citizenship. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practices* (pp. 95-124). Cresskill, NJ: Hampton Press.
Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies. Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
Parente, M. S. C. (1992). *A compreensão textual: Fatores derivados do leitor* (Tese de mestrado). Universidade do Minho, Braga.
Prensky, M. (2001a). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5).
Prensky, M. (2001c). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6).
Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom: I'm learning!* Minnesota: Paragon House.
Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
Scribner, S. (1988). Literacy in three metaphors. In E. Kintgen, B. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy* (pp. 57-81). Carbondale: Southern Illinois University Press.
Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. UK: Cambridge University Press.
The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 69-92. Disponível em: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
Ulrich, J. M., & Harris, A. L. (2003). *GenXegesis: Essays on alternative youth (sub)culture*. Madison: University of Wisconsin Press.

Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. UK: Open University Press, Buckingham.
Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

PROFESSORES, AULAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Carla Viana Coscarelli[1], Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira[2] & Maikel Fontes[3]

[1, 2, 3]Projeto Redigir, Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL)

Quando pensamos na educação hoje, queremos que os alunos sejam aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais. Queremos que eles sejam bom leitores e bons produtores (processadores e criadores) de (hiper)textos multimodais.

Esta educação tem muitas possibilidades, com os equipamentos que nos conectam à internet (computadores, celulares, tablets) e nos permitem criar diversos textos usando diversas linguagens e modalidades. Os sons, os filmes, as imagens, as animações agora estão ao alcance de todos. É possível criar e compartilhar músicas, filmes e animações usando equipamentos e programas relativamente simples.

Tudo isso, no entanto, oferece desafios ao professor. Como vamos ensinar o que nunca nos foi ensinado? Como vamos trabalhar com o que não temos muita familiaridade como criadores? Como vamos ensinar nossos alunos a compreender estes textos multimodais e hipertextuais? Em outros capítulos tratamos da navegação, da leitura, do trabalho com as múltiplas fontes e com a multimodalidade. Estamos preparados para oferecer uma educação do século XXI para nossos alunos (Jenkins, 2009; Johnson, 2014)?

Analisaremos aqui alguns dados sobre o que os professores fazem com a tecnologia, sobre o uso destes equipamentos para fins educacionais, se os professores sentem-se preparados para o uso deles e como os materiais didáticos disponíveis ajudam o professor nesta tarefa.

PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Quando a equipe do Projeto Redigir (projeto de extensão do qual participamos na FALE/UFMG e que tem como um dos seus principais objetivos produzir materiais didáticos para serem usados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa) foi convidada a oferecer um minicurso para professores da rede pública de um município de Minas Gerais, enviamos um pequeno questionário (Apêndice 1) aos professores para que conhecêssemos um pouco melhor o nosso publico e soubéssemos qual seria o nosso ponto de partida.

Estes dados apresentaram algumas surpresas, confirmaram algumas hipóteses e nos ajudaram a levantar algumas outras questões que precisam ser discutidas.

Os dados deste questionário, respondido por 112 professores revela que maioria dos professores usa computadores com muita frequência (87%) em casa (Gráfico 15). Apenas 2 professores usavam raramente e nenhum professor nunca acessava o computador em casa. Isto significa que todos os professores têm computadores em casa e fazem algum uso dele.

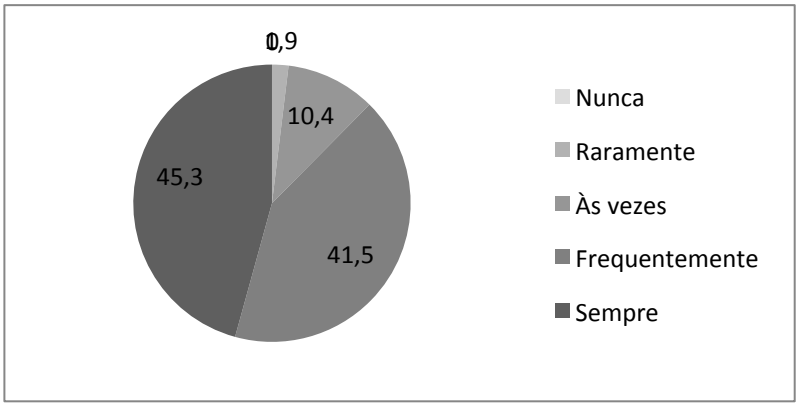


Gráfico 15. Com que frequência você utiliza computador em casa?

O computador é mais usado pelos professores para comunicação (79%), para acessar as redes sociais (69%) e para o trabalho (94%). O uso acontece, mas é um pouco menor para compras (42%) e menor ainda para operações bancárias (31%) (Gráfico 16).

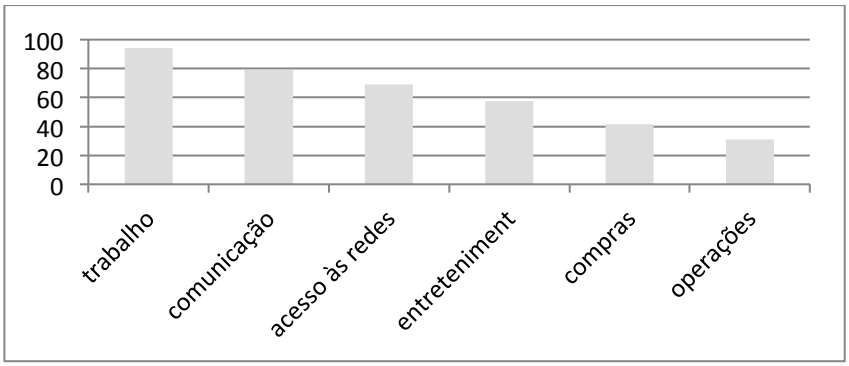


Gráfico 16. Com que finalidade você utiliza o computador em sua casa?

Quando perguntados sobre seu conhecimento de informática, 82% dos professores avalia seu conhecimento como sendo *muito bom* e *bom*, ao passo que apenas 19% diz ser *ruim* ou *muito ruim*. Isso significa que a maioria dos professores julga ter um bom conhecimento de computadores, celulares e de internet. Esse conhecimento, no entanto, não se reflete no uso de tecnologia digital em sala de aula.

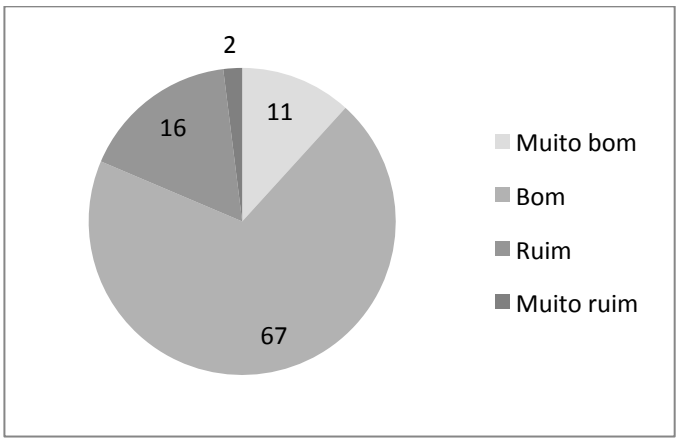


Gráfico17. Como você classifica o seu conhecimento em informática?

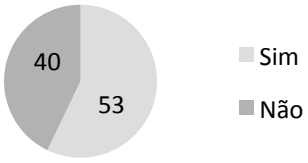


Gráfico 18. Você utiliza aparelhos tecnológicos ou redes sociais em suas aulas?

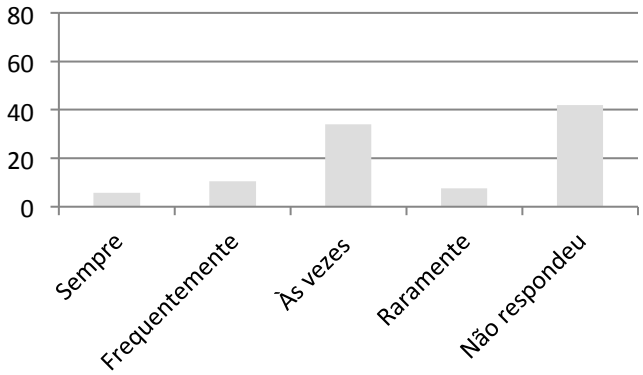


Gráfico 19. Em caso afirmativo, com que frequência você os utiliza?

Praticamente a metade dos professores não usa tecnologia digital em sala de aula (Gráfico 18), o que nos faz perguntar por que isto acontece, se eles conhecem e sabem usar bem as tecnologias digitais disponíveis. Se a maioria dos professores usa computadores em casa, por que apenas 16% deles usa alguma tecnologia como recurso pedagógico com frequência? Uma possibilidade de explicação para o não uso seria a falta de equipamentos nas escolas.

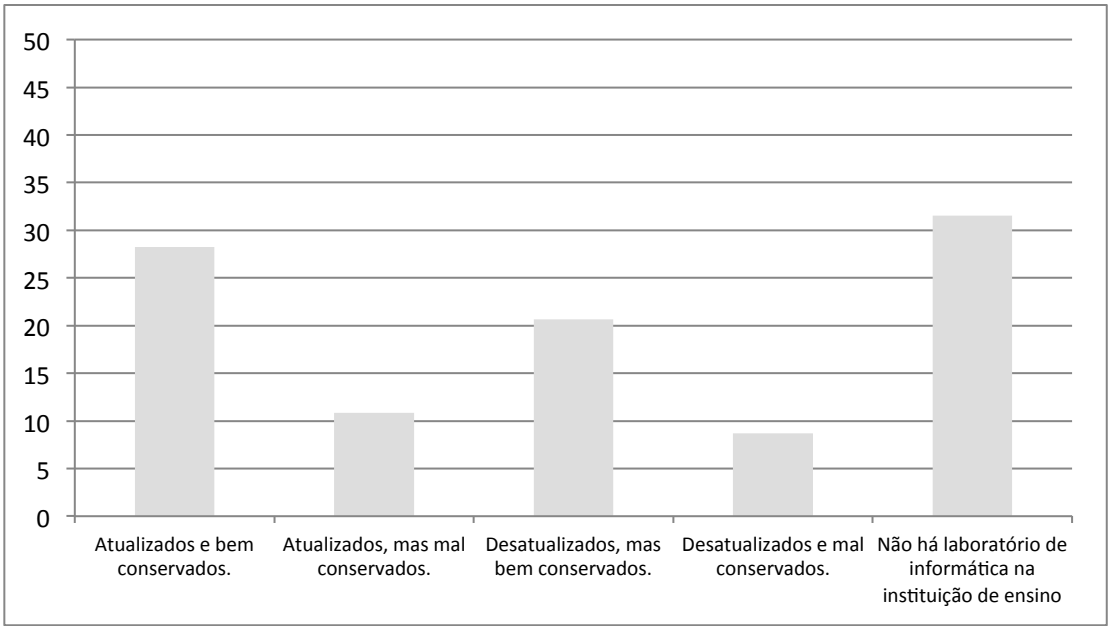


Gráfico 20. Como são os equipamentos de laboratório de sua escola?

Podemos ver (Gráfico 20) que, em quase um terço dos casos os equipamentos parecem estar preparados e atualizados para o uso. Na maioria dos casos, os computadores carecem de algum cuidado como atualização e melhor conservação. Além disso, de acordo com os professores, ainda temos muitas escolas públicas (32%) sem laboratório de informática. Essa situação não é a ideal, mas podemos pensar que, na maioria dessas das escolas, há possibilidade de usar os laboratórios e poucos professores fazem algum uso deles.

Poderíamos pensar que os professores não acreditam na contribuição que as tecnologias digitais podem oferecer para a educação, mas o que se pudemos constatar é que 92% dos professores acreditam no potencial das tecnologias como recurso auxiliar de ensino-aprendizagem. A maioria deles acredita que o uso de recursos tecnológicos melhora a aprendizagem e aumenta o interesse dos alunos (Gráficos 21 e 22, respectivamente), contribuindo assim para bons resultados nas suas práticas pedagógicas. Todos os professores acreditam que as tecnologias digitais interfiram na qualidade da aprendizagem e no interesse dos alunos (Gráfico 22) e, os professores que usam estes recursos avaliam que as tecnologias usadas têm um feito positivo no interesse dos alunos pelas aulas (80%).

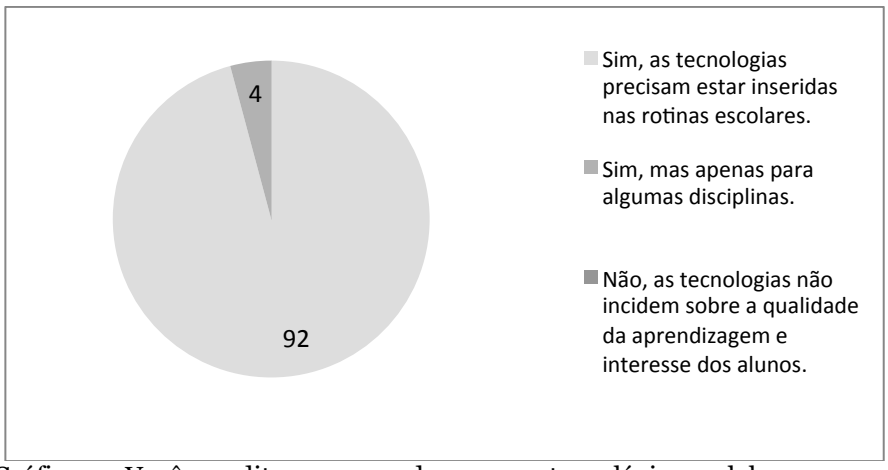


Gráfico 21. Você acredita que o uso de recursos tecnológicos colabora para as práticas pedagógicas, melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?

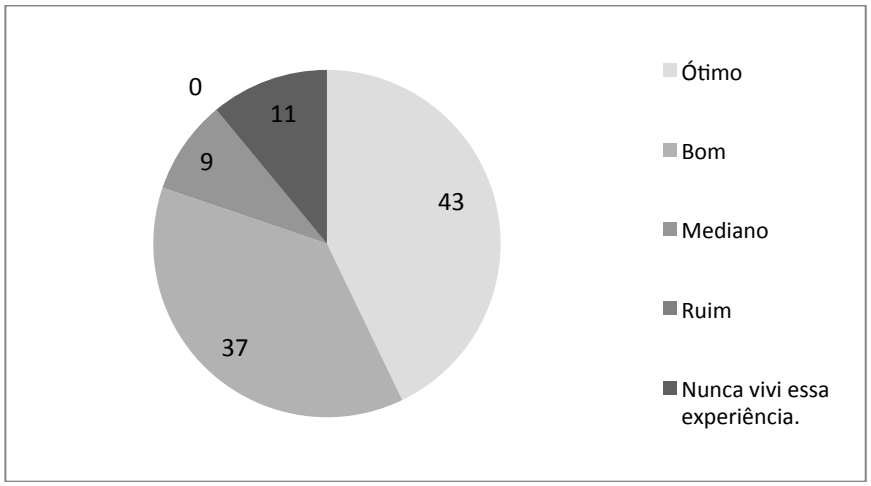


Gráfico 22. Como você qualifica o interesse dos alunos pelas aulas em que são utilizados aparelhos tecnológicos ou redes sociais?

Em relação ao polêmico uso do celular em sala de aula, 82% dos professores acredita que o uso deste equipamento pode ser positivo se for bem planejado. Em contraposição, apenas 17% acredita que eles não deveriam ser usados ou poderiam atrapalhar o andamento das aulas.

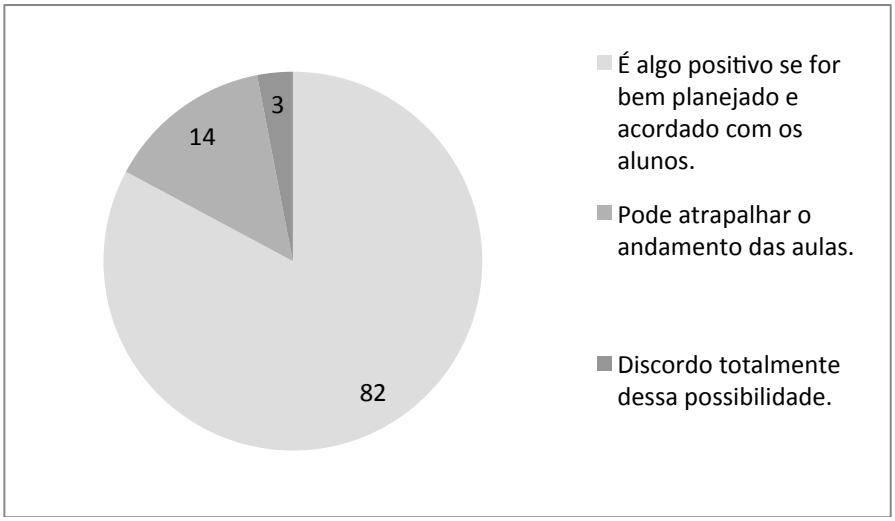


Gráfico 23. Qual é o seu pensamento acerca do uso pedagógico do celular na sala de aula?

Se os professores apóiam o uso das tecnologias digitais, se muitas escolas possuem equipamento para este trabalho, se os professores sabem usar as tecnologias digitais, por que este uso ainda é relativamente pequeno? A resposta pode estar parcialmente na falta de equipamentos das escolas, mas parece estar, sobretudo, no fato de que os professores não se sentem preparados para usá-las com fins pedagógicos.

Os dados mostram (Gráfico 24) que maioria dos professores (85%) não recebeu formação para usar os recursos tecnológicos em sala de aula. É interessante notar que 64% dos professores aprende sozinha, fazendo suas descobertas ou trocando experiências de informalmente com outros profissionais. Isso significa que há muitos professores interessados e buscando este saber. Apenas 17% participou de alguma formação específica relacionada com o uso da informática na educação e 19% não teve formação alguma, nem formal nem informal, para este uso.

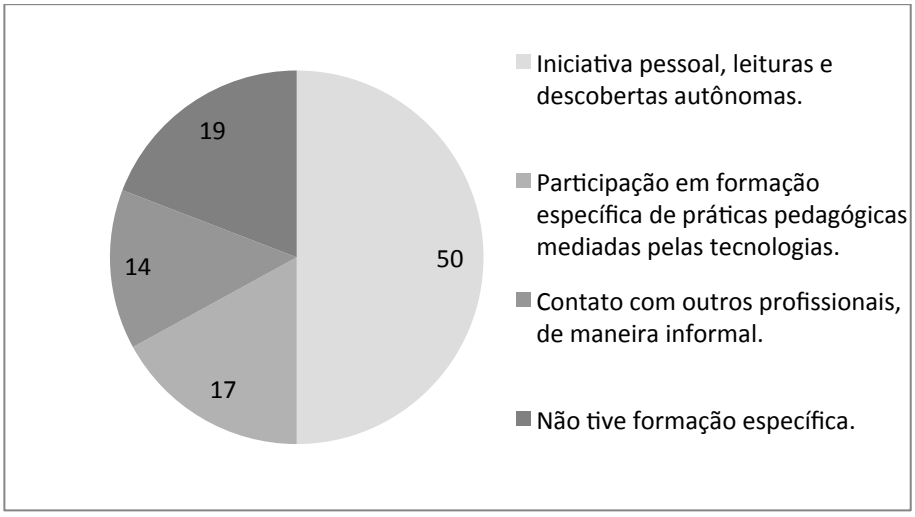


Gráfico 24. Sua preparação para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula é fruto de:

Estes dados mostram que os professores precisam de auxílio para usar as tecnologias digitais como recurso educacional. Essa constatação levanta várias perguntas sobre a formação do professor. Quem é responsável por ajudar o professor neste aprendizado? Será que os livros didáticos e outros materiais disponibilizados para ele, acabam por preparar o professor, dando a ele instruções e boas orientações para esta prática? Apresentamos brevemente, a seguir, algumas análises feitas do uso das tecnologias digitais em livros didáticos de língua portuguesa, no Portal do Professor do Mec.

PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Sem muitos programas que abordem o uso das tecnologias digitais na educação disponíveis e acessíveis para a formação continuada de professores, uma possibilidade para ajudar o professor a explorar recursos tecnológicos para fins educacionais seria ele contar com as instruções apresentadas nos materiais didáticos adotados pelas escolas para aprender. Uma análise feita por Coscarelli e Santos (2009) mostra que os livros didáticos de Língua Portuguesa exploram pouco os recursos digitais e, portanto, pouco contribuem para a formação dos professores neste aspecto.

Numa análise de 10 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2008, percebemos que os materiais reconhecem a existência do universo digital, mas não exploram satisfatoriamente este universo. Constatamos nesse trabalho que os livros didáticos traziam sugestões de sites, mas raramente sugeriam ao professor e aos alunos formas de explorar as informações encontradas neles. Raros eram os casos em que os alunos e os professores recebiam, neste material, instruções que ajudassem na criação de produtos usando algum programa ou aplicativo. Em alguns livros, encontramos glossários de termos que circulam na rede, no entanto não era feita proposta de reflexão linguística alguma, nem o reconhecimento ou aplicação desses termos ou conceitos.

> O que pudemos perceber na nossa análise dos LDs é que eles contribuem muito pouco para o letramento digital tanto do aluno quanto do professor, pois lidam com o computador, na grande maioria das vezes, como uma fonte de informação. Raramente o computador é tratado como meio de comunicação, de socialização ou de divulgação de informações, isto é, os alunos não são estimulados a estabelecer comunicação com outras pessoas via computador (amigo, estudantes de outras escolas, autores, pesquisadores, etc.), nem são estimulados a fazer parte da rede como colaboradores, criando sites, blogs, comentando textos, propondo ou enriquecendo verbetes em wikis, entre tantas outras atividades que podemos fazer usando o computador. (Coscarelli, 2009, p. 259)

Já que os livros didáticos não ajudam muito para o letramento digital do professor assim como para ajudá-lo a usar as tecnologias digitais para fins educacionais, talvez eles pudessem contar então com jogos educacionais. Analisando jogos para a alfabetização, Ribeiro e Coscarelli (2009) perceberam que a concepção de aprendizagem que fundamenta a maioria dos jogos disponíveis gratuitamente na internet é behaviorista. O jogador recebe uma indicação se acertou ou errou, mas não recebe informações que permitam a ele compreender seu erro para conseguir acertar nas próximas jogadas. Em muitos jogos, a tarefa é repetitiva e pouco

desafiadora. O repertório linguístico (restrito a letras, sílabas ou palavras, raramente chegando a uma unidade maior, como o parágrafo ou o texto) explorado é limitado e repetitivo, não havendo normalmente uma organização dos conteúdos em graus de dificuldade ou nos quais se possa perceber uma organização das habilidades e conteúdos trabalhados, os critérios linguísticos que regem as escolhas daquele repertório ou sequência.

Os alunos, no entanto, podem aprender a lidar com o computador, suas teclas e seus recursos por meio destes joguinhos. Ribeiro (2012) mostrou, na análise de outros jogos gratuitos e em língua portuguesa mais recentes, que houve melhora nos jogos de alfabetização no que diz respeito à ampliação do repertório linguístico e no *feedback*, que passou a contribuir um pouco mais para que o jogador identifique seu erro e possa rever suas hipóteses linguísticas. Esperamos que essas melhorias ajudem o professor das séries iniciais a usar o universo de possibilidades apresentadas pelo digital como recurso educacional, mas sabemos que ainda há um grande percurso a ser percorrido pelos jogos educacionais.

Isso não impede que professores se apoiem em jogos/*games* de entretenimento para criar atividades que desenvolvam nos seus alunos as habilidades e conteúdos que ele pretende ensinar, como mostram Gee (2003), Prensky (2006), Shaffer (2006), entre outros autores. O uso de jogos nos leva a questões como as apontadas em Sandford, Ulicsak, Facer, & Rudd (2006):

> Os fatores que orientam as abordagens dos professores em relação à aprendizagem baseada em jogos não estão relacionados apenas ao uso de jogos na aprendizagem, mas eles refletem um conjunto mais amplo de questões em torno tanto do uso de tecnologias digitais de forma geral quanto dos processos que servem para orientar qualquer forma de inovação educacional. (p. 48)

O uso de jogos digitais na educação, portanto, requer preparo dos professores e esta orientação não é facilmente encontrada por eles, que, mais uma vez, se sentem sem preparo para o uso dos recursos disponíveis nos ambientes digitais.

Outra oportunidade para os professores aprenderem mais sobre como usar os recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente seria o Portal do Professor do MEC. Zacharias (2013) fez uma análise de 11 roteiros de aula apresentados neste portal escolhidos por lidarem com gêneros textuais ou recursos relacionados ao universo digital como blog, e-mail, chat, hipertexto, biblioteca digital, sites, entre outros.

Nestas análises, Zacharias (2013) verificou que

> (...) apesar dos avanços teóricos na compreensão da aprendizagem como construção e da linguagem como atividade sociodiscursiva, as recomendações apresentadas nas atividades analisadas pouco contribuem para desenvolver o letramento digital. Os roteiros das aulas revelam que o ensino da leitura ainda preserva as perspectivas das metodologias tradicionais adotadas para o ambiente impresso, mesmo quando a seleção de conteúdos inclui gêneros das mídias digitais. Isso significa que a abordagem pedagógica com as novas práticas de linguagem não incorporam os mecanismos de navegação e os novos gestos de leitura implicados nos hipertextos digitais. (p. 6)

Percebe-se, nas aulas analisadas, preocupação com um conteúdo previsto num currículo tradicional. Não se encontram nestas aulas orientações sobre a navegação e

sobre a leitura em ambientes digitais. De acordo com Zacharias (2013), são raras as orientações relacionadas aos mecanismos e às estratégias de navegação. Os caminhos escolhidos durante a navegação não são discutidos com os alunos, assim como também não se discute sobre os links escolhidos para serem acessados nem sobre a relação entre os textos encontrados nas diversas páginas. Os aspectos multimodais dos textos, assim como os sentidos produzidos pelo uso de diferentes linguagens nos textos, também não costumam ser tópicos de discussão propostos nas atividades do Portal do Professor analisadas.

Desta forma, podemos dizer que os professores acabam não encontrando muito apoio nas atividades do Portal do Professor para desenvolver o seu letramento digital e para o uso de recursos digitais em suas práticas pedagógicas, embora eles possam aprender um pouco sobre elas em algumas atividades do portal.

OUTRAS POSSIBILIDADES

Procuramos trazer aqui, de forma sucinta, as dificuldades que o professor encontra de se autoinstruir, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais para aplicação em sua prática docente. Estas análises sinalizam a uma necessidade de se criar formas de ajudar o professor a usar as tecnologias e ajudar seus alunos a serem bons leitores e bons produtores de conteúdos em e para ambientes digitais. Estas são demandas da nossa sociedade.

Alguns livros, como *Letramento digital em 15 cliques* (Ribeiro & Novais, 2012), *Letramentos na escola* (Rojo & Moura, 2012), *# Sou + TEC Ensino de Linguagem e Literatura* (Borges, 2015), entre outros, procuram apresentar formas de usar a tecnologia para fins didáticos. Estes, no entanto, são materiais que circulam com mais frequência na esfera acadêmica e demoram a chegar (quando chegam) na mão dos professores.

Estas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao uso da tecnologia na educação, no entanto, não impede as iniciativas aqueles que acreditam na produtividade deste caminho. As ações de algumas escolas e de alguns professores mostram o envolvimento deles com o projeto de usar a tecnologia a favor do ensino e da aprendizagem. É o que mostra, por exemplo, a dissertação de Ferreira (2010) e a de Oliveira (2016).

Ferreira (2010) desenvolve sua pesquisa junto a um grupo de professores de História que querer mudar sua prática, acompanhando as inovações e mudanças trazidas pelas tecnologias. Para isso, eles se reuniam periodicamente para criar formas de usar as tecnologias e discutir os resultados desses usos.

Numa pesquisa realizada recentemente, Oliveira (2016) mostra a preocupação da diretoria de uma escola pública estadual em investir na escola para que alunos e professores tenham bom acesso à internet, assim como equipamentos atualizados e bem conservados. Este esforço é recompensado pelos projetos que vários professores desenvolvem e que têm gerado bons resultados em relação à aprendizagem e ao envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Estas são algumas iniciativas, dentre outras, que estão tomando corpo em algumas escolas e trazendo resultados positivos.

PERSPECTIVAS

O uso das tecnologias digitais não é simples e alguns desafios precisam ser encarados pelos professores que querem fazer uso desses equipamentos. Um deles é a sua própria formação. As universidades ainda não preparam os professores a

contento para esse uso e, conforme constatamos, poucas oportunidades para a formação em serviço são oferecidas e viabilizadas aos professores para atender a esta demanda específica. A universidade precisa pensar nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação.

Algumas escolas exigem dos professores conhecimento de informática, porém, raramente oferecem capacitação a seus profissionais em relação às novas tecnologias. Em alguns casos, os professores são estimulados a usar os recursos digitais, mas a escola não possui um planejamento do trabalho com o letramento digital e este tema não faz parte do projeto pedagógico dela. Precisamos pensar em quais são as agências que vão ajudar os professores a usar a tecnologia como recurso didático, uma vez que muitos deles não se sentem preparados para usar as tecnologias digitais como recurso pedagógico. Este quadro reforça a necessidade de que sejam feitas mais reflexões sobre este tema e de que sejam produzidos e testados materiais e formas de usar estes recursos para fins didáticos.

REFERÊNCIAS

Borges, R. R. (Org). (2015). *# Sou + TEC Ensino de linguagem e literatura*. Campinas: Pontes Editores.

Coscarelli, C. V. (2009). Textos e hipertextos: Procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso, 9*(3), 549-564. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf

Coscarelli, C. V., & Santos, E. M. (2009). O livro didático como agente de letramento digital. In M. G. Costa Val (Org.), *Alfabetização e língua portuguesa* (v. 1, pp. 171-18). Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/UFMG.

Ferreira, A. A. (2010). *Desenvolvimento profissional de professores de História: Estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação* (Tese de doutorado). Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press, MA.

Johnson, D. (2014). *Reading, writing, and literacy 2.0*. New York: Teachers College Press.

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul, MN: Paragon House.

Ribeiro, A. E., & Novais, A. E. C. (2012). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ.

Ribeiro, A. L. (2012). Aquisição da escrita na era virtual: Incorporando os jogos digitais online. *Domínios de Lingu@gem - Revista Eletrônica de Linguística, 6*(2), 111-127.

Rojo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.

Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurelab, National Foundation for Educational Research. Reino Unido. Disponível em: https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf

Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. NY: Macmillan.

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO – Letramento digital: perfil do professor sobre as práticas de leitura e de escrita em sala de aula

Público-alvo: Professores da rede pública de Contagem-MG.

Prezado(a) professor(a),

Esta pesquisa pretende verificar a forma como as tecnologias estão sendo utilizadas em sala de aula, a fim de traçar atividades de orientação didático-pedagógicas mais eficazes.

Agradecemos a sua participação,

Atenciosamente,
Equipe do Projeto de Extensão Redigir da Faculdade de Letras da UFMG

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1- Idade:
- ❑ 20 a 30 anos
- ❑ 31 a 40 anos
- ❑ 41 a 50 anos
- ❑ 51 a 60 anos
- ❑ mais de 60 anos

2- Sexo:
- ❑ Masculino
- ❑ Feminino

3- Tempo de atuação em sala de aula:
- ❑ 0 a 5 anos
- ❑ 6 a 10 anos
- ❑ 11 a 15 anos
- ❑ 16 a 20 anos
- ❑ mais de 20 anos

4- Com que frequência você utiliza computador em casa?
- ❑ Nunca
- ❑ Raramente
- ❑ Às vezes
- ❑ Frequentemente
- ❑ Sempre

5- Você tem acesso à Internet em casa?
- ❑ Sim.
- ❑ Não.

6- Indique para que finalidade você utiliza o computador em sua casa
- ❑ Para entretenimento.
- ❑ Para trabalho.
- ❑ Para comunicação.
- ❑ Para acesso a redes sociais.
- ❑ Para operações bancárias.
- ❑ Para compras eletrônicas.

7- Qual rede social você mais utiliza (para uso pessoal)?
- ❑ Facebook.
- ❑ Instagram.
- ❑ Twitter.
- ❑ Não utilizo.
- ❑ Outras. Especifique: _____.

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

8- Como você classifica o seu conhecimento em Informática?

❑ Muito bom. ❑ Bom. ❑ Ruim. ❑ Muito ruim.

9- Você faz contato, informalmente, com seus alunos via internet?
- ❑ Sim.
- ❑ Não.

10- Você atua como professor do:
- ❑ Primeiro ciclo do Ensino Fundamental.
- ❑ Segundo ciclo do Ensino Fundamental.
- ❑ Terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

11- Você utiliza aparelhos tecnológicos ou redes sociais em suas aulas?
- ❑ Sim
- ❑ Não

12- Em caso afirmativo, com que frequência você os utiliza?
- ❑ Sempre
- ❑ Frequentemente
- ❑ Às vezes
- ❑ Raramente

13- Como você qualifica o interesse dos alunos pelas aulas em que são utilizadas aparelhos tecnológicos ou redes sociais?
- ❑ Ótimo
- ❑ Bom
- ❑ Mediano

- ❑ Ruim, pois os alunos ficam muito agitados e não conseguem se concentrar nas atividades
- ❑ Ruim, pois os alunos demonstram total desinteresse
- ❑ Nunca vivi essa experiência e não posso responder a essa questão.

14- Assinale os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola para a utilização com os alunos:

- ❑ Computador
- ❑ Acesso à Internet, sendo que o acesso dos alunos é limitado a aulas orientadas pelos (as) professores(as).
- ❑ Acesso à Internet, sendo que os alunos podem utilizar as salas de informática em momentos extracurriculares para a elaboração de trabalhos e atividades.
- ❑ Acesso à internet (Rede wifi com senha compartilhada por toda a comunidade escolar)
- ❑ Projetor
- ❑ Multimídia (TV, DVD, vídeo, rádio, aparelho de som etc)
- ❑ Tecnologias móveis (celular e/ou tablet)
- ❑ Outros recursos.
  Especifique:_____.

15- Qual é o seu pensamento acerca do uso pedagógico do celular na sala de aula?

- ❑ É algo positivo se for bem planejado e acordado com os alunos.
- ❑ Pode atrapalhar o andamento das aulas.
- ❑ Discordo totalmente dessa possibilidade.

16- Como são os equipamentos de laboratório de sua escola?

- ❑ Atualizados e bem conservados.
- ❑ Atualizados, mas mal conservados.
- ❑ Desatualizados, mas bem conservados.
- ❑ Desatualizados e mal conservados.
- ❑ Não há laboratório de informática na instituição de ensino

17- Que técnica de ensino você tem utilizado predominantemente em suas aulas?

- ❑ Aulas expositivas.
- ❑ Aulas expositivas, com participação dos estudantes.
- ❑ Trabalhos em grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- ❑ Outra. Especifique: _____.

18- Você solicita a seus alunos, como estratégia de aprendizagem, a realização de atividades de pesquisa na Internet?

- ❑ Sempre
- ❑ Na maior parte das vezes
- ❑ Algumas vezes
- ❑ Em nenhum momento

19- Caso você tenha respondido algumas das três primeiras opções da questão anterior, responda: como é essa experiência?

- ❑ Ótima, pois os alunos conseguem extrair informações confiáveis da Internet.
- ❑ Mediana, pois poucos alunos conseguem extrair informações confiáveis da Internet.

- ❑ Ruim, pois nenhum ou quase nenhum aluno consegue extrair informações confiáveis da Internet.

20- Você já dedicou algum tempo de suas aulas para ensinar seus alunos a avaliar a confiabilidade das informações disponíveis na Internet?

- ❑ Não, pois acredito que não seja a minha função.
- ❑ Não, pois não saberia elaborar essa aula.
- ❑ Não, pois não tenho conhecimento suficiente sobre isso para ensinar.
- ❑ Sim

21- Caso você tenha respondido "sim" à questão anterior, responda: como você qualifica o nível de aproveitamento desse ensino para o restante do ano letivo?

- ❑ Ótimo
- ❑ Bom
- ❑ Mediano
- ❑ Ruim
- ❑ Indiferente

22- Você possui um espaço virtual para produção de trabalhos colaborativos dos seus alunos?

- ❑ Sim.
- ❑ Não.

23- Em caso afirmativo, qual?

- ❑ Facebook
- ❑ Twitter
- ❑ Blog
- ❑ WhatsApp
- ❑ Vlog
- ❑ Outro. Especifique: _____.

24- Sua preparação para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula é fruto de:

- ❑ iniciativa pessoal por meio de leituras e descobertas autônomas na Internet.
- ❑ participação em formação específica de práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.
- ❑ contato com outros profissionais, de maneira informal, dentro da escola.
- ❑ não tive nenhuma formação específica para utilizar as novas tecnologias.

25- Você acredita que o uso de recursos tecnológicos colabora para as práticas pedagógicas, melhorando a aprendizagem e o interesse dos alunos?

- ❑ Sim, as tecnologias precisam estar inseridas nas rotinas escolares.
- ❑ Sim, mas apenas para algumas disciplinas.
- ❑ Não, as tecnologias não incidem sobre a qualidade da aprendizagem e interesse dos alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O LUGAR DA LITERATURA NUM CURRÍCULO VOLTADO A DIVERSIDADE

Eliane Costa

Universidade Federal do Espírito Santo (BRASIL)

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que ao longo de sua formação recebeu povos de diversas etnias. O processo de globalização acentuou o contato com diferentes culturas, em especial as de países economicamente mais desenvolvidos, o que abre precedentes para a falta de valorização e distanciamento das raízes culturais brasileiras. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na preservação do conhecimento a respeito de nossa identidade, entendida como àquela composta pelas culturas indígenas, europeias e africanas.

Neste contexto pensar sobre as identidades apagadas da nossa história, exige urgência para uma reflexão sobre as culturas, história e literatura que constituem nossa identidade cultural. A literatura como uma das formas de expressão de um povo, pode contribuir nesta tarefa.

> A palavra é onde o homem se torna homem. Ele se humaniza quando pronuncia o seu mundo, quando diz a sua palavra e inicia um diálogo com o mundo que o envolve, com os outros e com o seu tempo. A palavra é ação, não blá, blá, blá e é também reflexão, não ativismo. (Freire, 1982, p. 80)

É certo que a palavra aqui tem dimensões para além do literário. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1988), quando abordam a questão da leitura apontam que este é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem.

Os currículos escolares brasileiros somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e da Lei 10.639/03, permitiu a inclusão de temas até então pouco discutidos no ambiente escolar, como pluralidade cultural e desigualdades raciais e de gênero. Podemos observar que os cursos de licenciatura estão aos poucos se adequando a essa nova realidade para que os futuros profissionais da educação possam efetivar trabalhos com estes temas em sala de aula.

Na educação básica, em especial na área de Língua Portuguesa, o currículo já é bastante abrangente e de acordo com a nova proposta da LDB, observamos que há a inclusão de mais um conteúdo programático, como descrito no excerto:

> Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

> § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Acreditamos que a formação inicial e continuada desses profissionais que atuam na educação básica seja imprescindível, para que se possa adequar às necessitadas de mudanças no currículo de algumas áreas do saber.

O ensino superior ainda está pouco adequado e ainda com baixa adesão à temática supracitada. No caso de Letras, na área de ensino de Língua Portuguesa, o desafio torna-se ainda maior, pois no espaço escolar, o texto literário encontra-se cada vez mais escolarizado e subutilizado.

Desta forma, esta comunicação busca pensar novas estratégias metodológicas para adequar o ensino de língua portuguesa a nova realidade sociocultural, de maneira a atender os propósitos da Lei 10.639/03, mas, sobretudo, refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, atentos à inclusão de todas as culturas presentes no ambiente escolar.

REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola na sua concepção apresenta-se como espaço laico, pluricultural e democrático. No entanto percebemos que a predominância do eurocentrismo ocupa boa parcela do currículo formal. Essa distorção tem levado a educação brasileira a organizar-se de maneira excludente, tomando as diferenças e as diversidades apenas como tema.

Mesmo versando nos artigos: 215,§1°; 216,§5° e 216,§1°da Constituição Brasileira de 1998, que salienta o caráter multirracial, pouco observamos sobre a efetivação desse reconhecimento. Somente com a publicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, podemos observar passos mais firmes nessa direção. A lei altera a LDB 9394/96 e gera uma movimentação dos governos municipais e estaduais para a reorganização de novos currículos na educação básica e de forma indireta questiona e recoloca a formação de professores, sobretudo nos curso de pedagogia, letras e história.

Pesquisadores e educadores importantes têm enfatizado o papel central que a educação literária possui na formação da consciência crítica daqueles que se dispõem a estudar os textos literários. De fato, o estudo da literatura constitui um espaço de reflexão e de ação que apresenta implicações sociais, culturais e políticas bastante significativas.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), documento que fundamenta a revisão do currículo escolar e que apoia os postulados pela lei 10.639/03 e 11.645/03 constitutivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) torna-se necessária a construção efetiva de um espaço de discussão e de elaboração de novas práticas pedagógicas, na área de letras, a estudiosa da área de estudos comparados de literaturas de língua portuguesa, Vima Lia Martin(2011) nos alerta sobre as implicações da nova legislação:

> Ensinar literatura na escola se torna ainda mais desafiador se atentarmos para o cumprimento da Lei 10.63903 e 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (...) Será preciso uma ampliação de foco no que tange à apreensão dos

> tradicionais conteúdos de literatura tal como dispostos em grande parte dos materiais didáticos brasileiros disponíveis e em circulação na atualidade. (p. 358)

Nesse sentido, a formação continuada pode assumir um papel fundamental de suporte teórico e metodológico para os educadores tratarem a temática. É preciso que sejamos capazes de ultrapassar o momento e a localidade em que a formação de professores/gestores dar-se-á, alcançando, portanto, a comunidade escolar como um todo, por uma educação para a convivência em e na diversidade étnico-racial.

Com o objetivo de descrever algumas das ações que vem sendo realizada na esfera pública; seguem o resumo das oficinas desenvolvidas na SME-SP organizadas a partir da legislação nacional e dos cadernos da secretaria municipal da cidade de SP (SME-DOT).

Encontro I – Ações afirmativas e políticas para implantação de uma educação étnico-racial

Objetivos

Apresentar e discutir políticas públicas para implementação coesa da legislação vigente. O intuito é implementar, produzir e divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores que promovam aos professores/as e estudantes quanto à promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano das unidades escolares. Assim, busca-se reafirmar o compromisso da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo com a promoção de uma educação antirracista e de valorização e efetivação da história e cultura africana e afro-brasileira.

Desenvolvimento

- Políticas de ação afirmativa – compreendendo o contexto brasileiro
- Apresentação e debate sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas aplicabilidades;
- Ensino e aprendizagem para a educação para as relações étnico-raciais (ERER) como política pública;
- Avaliação e encaminhamentos.

Encontro II – O ensino de literatura e o contexto da lei 10.639'/03 – impasses e desafios para um currículo atento para a diversidade.

Objetivos

Discutir aspectos teórico-metodológicos relacionados ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa. Tomando como referencia a legislação destinada ao ensino de literaturas em Língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB); bem como nos Referenciais Curriculares da Educação Básica e do Ensino Médio.

Desenvolvimento

- Currículo e Ensino de Literatura;
- Representação e identidade na literatura afro-brasileira;
- Autores africanos e afro-brasileiros
- Acervo escolar

- Avaliação e encaminhamentos.

Encontro III – Projetos e práticas

Objetivos
Organizar projetos e avaliar práticas cotidianas que tratem das literaturas africanas e afro-brasileiras. Autores africanos afro-brasileiros.

Desenvolvimento
- Literaturas e Arte – contextos africanos e brasileiros;
- Transcriação de gêneros da tradição oral para a letra;
- O papel artístico-pedagógico desempenhado pelo contador de histórias;
- O papel do Griot: Técnicas de Contação de Histórias;
- Avaliação e encaminhamentos.

UM CURRÍCULO POSSÍVEL: APONTAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA A SER CONTADA

Durante os encontros foi valorizada a interatividade, a fomentação da criticidade, da discussão em grupo, construindo relações dialógicas entre todos os participantes envolvidos no projeto. Ocorreram encontros mensais nos quais foram desenvolvidas leituras e interpretação de textos orais e gráficos, dinâmicas de grupo, projetações de filmes /imagens, produção de material pedagógico. Pesquisa de campo com o propósito de observar e analisar as práticas docentes em sala de aula, além de aplicação do material produzido a partir do projeto.

A avaliação deu-se por meio da elaboração de um plano de atividade ou sequência de atividades, a partir do material bibliográfico sugerido pela pesquisa. Os planos ou as sequências de atividades deverão ser desenvolvidas em sala de aula e/ou junto ao corpo docente da unidade escolar, onde o projeto será aplicado. A proposta é que o resultado do projeto de pesquisa possa culminar numa publicação de práticas de ensino de Língua Portuguesa e Arte, evidenciando as Literaturas africanas e afro-brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais o curso para ERER buscou aprofundar discussões e munir os educadores de ferramentas pedagógicas para a identificação e enfrentamento ao racismo e para a convivência com a diversidade no cotidiano escolar. O levantamento e análise crítica da percepção dos professores sobre o racismo e seus desdobramentos no cotidiano escolar, associado à leitura dirigida de textos literários africanos e/ou afro-brasileiros e da cultura latino americana, foram o mote para a criação partilhada de estratégias para abordar e acionar as expectativas e acúmulos sistematizados do projeto de Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Raciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no fazer escolar.

Preocupou-se em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a abordagem das leis 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, contribuindo para a construção partilhada de instrumentos pedagógicos que dialoguem com o conceito de “diversidade étnico-

racial" e seus desdobramentos nos diferentes níveis de ensino e de aprendizagem. Nossos objetivos específicos centraram-se em:

- Propor aos professores ferramentas teórico-pedagógicas no campo da Educação para as Relações étnico-raciais, para o desenvolvimento de atividades junto aos educandos;
- Apresentar e discutir conceitos como preconceito racial, diversidade, estereótipos, identidade, corporeidade, ancestralidade;
- Tecer interrelações entre questões étnico-raciais e linguagens artístico-pedagógicas plurais como estratégia possível à construção de novas práticas pedagógicas;
- Analisar o material didático disponível nas escolas. Selecionar e criar materiais adequados para a efetivação de um trabalho em sala de aula que vise o desenvolvimento de ações voltadas à questão étnica racial;
- Contribuir para a difusão de informações sobre a situação do negro no Brasil ontem e hoje e estabelecer propósitos que favoreçam seu presente e futuro;
- Integrar toda a comunidade escolar em prol da valorização da diversidade cultural que permeia o espaço escolar, seja na perspectiva do espaço físico, seja no currículo;
- Levar à reflexão sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção do nosso país, estado, comunidade, escola;
- Selecionar textos, imagens e livros de literaturas africanas e afro-brasileira para organizar sequências didáticas que valorizem a diversidade e possibilitem novas perspectivas para o currículo .

Preocupados com as práticas desenvolvidas no universo escolar e no desvelamento de situações corriqueiras na seleção de atividades e materias utilizados pelos educadores. Recorremos a uma metodologia pautada na interatividade, fomentação da criticidade, e de discussão em grupo, buscando a construção de relações dialógicas entre todos os participantes envolvidos na vivência em sala de aula.

Numa das oficinas, uma das práticas que avaliamos demonstra que a rede está empenhada em pensar e colocar em andamento um currículo voltado para a efetivação de um espaço escolar que aborde as diferenças e as diversidades.

A partir dos objetivos do projeto e da sistematização apresentada pelos educadores e educadoras participantes das oficinas; percebemos que as atividades fomentaram as discussões para a organização de questões teóricas e práticas. Observamos que ao garantimos durante os encontros, além das discussões teóricas acerca da temática, as perspectivas legais e a simulação de práticas e seus desdobramentos e, que os educadores foram reformulando algumas atividades. Questões comuns para a organização de projetos de educação para a as relações étnico-raciais, tais como a escravidão; a dicotomia bem-mal nas religiões; o exotismo e estereótipos foram ressignificados. Os professores perceberam que seria preciso ter um olhar diferenciado para estes temas e que precisamos contextualizar de forma significativa a história que consta nos livros didáticos e no currículo comum.

Percebemos que o caminho traçado durante o curso, deu base teórica e reforçou a opção já bem sucedida da escola. As formações pautaram-se na relação profícua entre teoria e prática, preocupada em perceber as marcas do currículo eurocêntrico desenvolvido cotidianamente. Os educadores, durante o curso, puderam analisar algumas práticas aparentemente corretas, mas que estavam marcadas por

estereótipos. Refletiram ainda sobre o papel que a gestão e os educadores têm como implementadores de políticas públicas, bem como responsáveis pela escolha didática dos materias que dão base a um currículo preocupado com a diversidade. Portanto o desenvolvimento das atividades na unidade escolar foi acompanhado pelas reflexões e o desenvolvimento concomitante dos encontros. O cursistas trouxeram para as oficinas questões práticas do cotidiano escolar. Podemos afirmar que um currículo diferenciado é preciso e que toda vez que a escola se dispõe a mobilizar à comunidade para temáticas que afirmam as identidades que constituem esse espaço de educação, temos trabalhos que marcam a vida dos estudantes.

O papel do professor deve estar cada vez mais focado na construção de um currículo que agregue a diversidade. Os educadores responsáveis pelo projeto e todos os alunos envolvidos, dão cara e voz para discursos muitas vezes silenciados no espaço escolar. Esses educadores nos mostram como tornar o espaço escolar um ambiente voltado à diversidade e cabe a esta geração de educandos e educadores, reescreveram a história de micro-espaços e refletirem e ressignificarem a história do país.

REFERÊNCIAS

Brasil - Ministério de Educação e Cultura (1996). *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

Brasil - Ministério de Educação e Cultura (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Brasília: MEC.

Brasil - Ministério de Educação e Cultura (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Brasiliense.

Martin, V. L. (2011). Possibilidades de abordagem das literaturas africanas e afrobrasileira no livro didático. In *XI CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais* (p. 358). Salvador, Bahia: UFBA. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306761720_ARQUIVO_luso-afro2011.pdf

Secretaria Municipal de Educação (2008). *Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SME/DOT.

Secretaria Municipal de Educação (2010). *Caderno de orientações didáticas – Étnico-racial – Ciclo I*. São Paulo: SME/DOT.

PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DE LITERACIA PARA OS ADOLESCENTES NA EUROPA

Juliana Cunha[1] & Maria de Lourdes Dionísio[2]

[1, 2]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

O DESAFIO EUROPEU DA LITERACIA

Após a divulgação dos primeiros resultados do PIAAC (OECD & Statistics Canada, 2000) e do PISA (OECD & UNESCO Institute for Statistics, 2003), que apontavam para um grave "problema" de literacia (ou da sua "falta") nos países, sobretudo europeus (Freebody, 2007; Hamilton, 2010; Wagner, 2013), a teoria popular sobre o valor e as consequências da literacia a níveis individual, social e económico foi-se rapidamente generalizando e enraizando, não apenas na esfera pública, mas também nos discursos políticos sobre a urgência de uma educação de qualidade, que permita aos cidadãos uma participação plena nas atuais sociedades grafocentradas (Gee, Hull, & Lankshear, 1996).

Trata-se, *grosso modo*, da reprodução de um dos mais resistentes mitos da sociedade ocidental (Graff, 1979, 1987; Graff & Duffy, 2008), segundo o qual, numa tendência para explicar a educação "a la human capitalists" (Graff, 1987, p. 64), se estabelece uma relação direta e imediata, de causalidade, entre os 'níveis de literacia das populações' e a prosperidade das comunidades, ainda que na história das nações não haja evidências dessa relação. Veja-se, a este prepósito, o caso da Suécia e da Escócia, que, tal como expôs Graff (1987), "achieved near universal literacy before the nineteenth century, but both remained desperately poor" (p. 65).

Apesar disto, são vários, de facto, os relatórios produzidos por organizações como a OCDE (2007, 2015) e a UNESCO (2005, 2015) ao longo das últimas décadas, nos quais a literacia é assumida como um indicador do progresso social e económico dos países. Também no *Final Report*, encomendado pela Comissão Europeia ao High Level Group of Experts on Literacy (HLG, 2012), ao realçar-se que o "défice de competências de literacia" das populações configura problemas sociais graves, pelo risco de exclusão social a que expõe os cidadãos, argumenta-se que "improving the literacy skills of employees has huge benefits for employers. (…). There is a strong and robust correlation between good literacy for all and strong economic growth" (p. 26).

Em Portugal, a importância da literacia "à escala macroeconómica" (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009, p. 10) é defendida no relatório produzido no âmbito do Plano Nacional de Leitura (DataAngel Policy Research Incorporated, 2009), no qual se conclui:

> Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia por, pelo menos, três motivos principais: primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências. (p. 10)

Constituindo, assim, motivo de preocupação internacional e nacional, o desafio que as questões da literacia colocam aos países, particularmente os da OCDE, tem estado na origem das decisões políticas com maior impacto, ao nível da educação. É, neste sentido, que, no âmbito da "Estratégia de Lisboa", se estabelecem, para o campo da Educação e Formação, os seguintes objetivos estratégicos: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação; abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação. A Educação e Formação é, aliás, apresentada como um dos pilares mais importantes de toda a estratégia: "Melhorar os sistemas de educação e de formação para reforçar as competências é parte essencial da estratégia da Europa para responder aos desafios futuros" (Comissão das Comunidades Europeias, 2008, p. 2).

Ao abrigo destas recomendações, os países iniciaram um conjunto de reformas, tendo em vista a uniformização dos programas curriculares, com uma maior presença da literacia em todas as áreas do currículo, centrados na aprendizagem ao longo da vida, na cidadania e na preparação para o mercado do trabalho; a fixação de metas e de testes; a autogestão das escolas; a maior responsabilização dos professores; a garantia da qualidade do ensino através da sua inspeção (Afonso & Costa, 2009; Ozga & Lingard, 2007; Pacheco & Vieira, 2006; Poulson, 2005). A título de exemplo, em Portugal, estas orientações políticas incorporaram medidas como: o lançamento do Plano Nacional de Leitura; a criação do programa nacional de formação em serviço para professores de línguas das escolas do ensino básico (Programa Nacional do Ensino do Português); o reajustamento do quadro de habilitações para a docência; a introdução da avaliação do desempenho docente; a implementação de novas ofertas educativas e formativas, em alternativa ao ensino regular, nomeadamente os Cursos de Aprendizagem, de Educação e Formação de Jovens, de Educação e Formação de Adultos e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Afonso & Costa, 2009; Costa, 2011; DataAngel Policy Research Incorporated, 2009; Dionísio, Castro, & Arqueiro, 2013; Fernandes, 2014).

Pesem embora os esforços mobilizados, os resultados apresentados são tidos, em vários estudos, como insuficientes (European Parliament, 2010; Tilford & Whyte, 2009). Por essa razão, aponta-se para a necessidade da redefinição da estratégia, atribuindo, desta feita, maior destaque à educação: "The Lisbon agenda recognised the need for EU member-states to raise their game on skills and education. But this goal never quite achieved the prominence it deserved. Given its centrality to employment, productivity and social cohesion, it will have to loom larger in the EU's successor agenda, EU 2020" (Tilford & Whyte, 2009, p. 73).

É com base neste enquadramento que a União Europeia fundamenta os novos objetivos traçados para a Educação e Formação na mais recente Estratégia "Europa 2020": tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da educação e formação; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania; incentivar a criatividade e a inovação (European Commission, 2010a). Segundo os documentos oficiais da "Europa 2020", a melhoria da qualidade e da eficácia dos sistemas educativos deverá passar pela partilha de "existing good practice and research findings on reading performance among pupils" (Council of the European Union, 2009, p. 9).

Por isto, assiste-se, hoje, a uma proliferação de programas, projetos e iniciativas, financiados por fundos europeus e/ou nacionais, que visam, por um lado, a análise das políticas educativas dos países e, por outro, a melhoria dos resultados dos estudantes nas avaliações internacionais.

CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE LITERACIA NA EUROPA

Preocupada em levar a Europa a atingir as metas estabelecidas para 2020, no que ao setor da educação diz respeito, e com vista à resolução, ou pelo menos atenuação, da "crise de literacia" que é dito afetar a Europa, a Comissão Europeia criou, em janeiro de 2011, o EU High Level Group of Experts on Literacy (HLG) (European Commission, 2010b). A investigação desenvolvida pelo grupo culminou no já mencionado *Final Report* (HLG, 2012), no qual os autores defendem a "co-operation between national and regional literacy-related policies and initiatives at EU level in order to identify, disseminate and mainstream good practices" (HLG, 2012, p. 88). Neste relatório, são apresentadas algumas recomendações para a melhoria das políticas europeias de literacia, bem como vários exemplos de boas práticas, a partir das quais se identificam alguns fatores de sucesso.

Visando participar no desenvolvimento letrado e consequente 'empowerment' dos cidadãos, o HLG expõe, ainda, um plano de ação concebido sobre três eixos de intervenção: criação de mais e melhores ambientes de literacia; melhoria da qualidade do ensino; aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia (HLG, 2012).

Com o objetivo de continuar o trabalho iniciado pelo HLG, e contando com o apoio e participação de alguns dos seus membros, foi criado, em fevereiro de 2014, com o patrocínio da Comissão Europeia, o projeto ELINET – European Policy Network of National Literacy Organisations – EAC/S05/2013. Trata-se de uma rede de 78 organizações, oriundas de 28 países europeus, entre os quais Portugal, representado pela Universidade do Minho, que tem como finalidades analisar as políticas e práticas europeias de literacia, a níveis local, regional, nacional e transnacional, e consciencializar as instituições para a importância da leitura e escrita no quotidiano dos cidadãos (ELINET, 2015).

A abordagem em que a rede assenta visa desenvolver evidências sustentadas em normas, bem como instrumentos que possam ser usadas por todos os atores, no campo heterogéneo das atividades relacionadas com a leitura e escrita, possibilitando, ainda, a articulação com projetos já existentes e o desenvolvimento de outros. Como resultado da investigação levada a cabo nos últimos dois anos, o ELINET apresentará, entre outros produtos, uma Amostra de Exemplos Boas Práticas de Literacia, 30 relatórios de países da Europa, ferramentas de sensibilização e angariação de fundos e uma plataforma europeia de literacia.

Integrado neste projeto, está, atualmente, em desenvolvimento, na Universidade do Minho, um outro estudo subordinado ao tema *Políticas e Práticas de Educação para a Literacia. Portugal e o Contexto Educativo Europeu*, que toma como objeto as políticas e práticas de promoção da literacia de Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, pelas afinidades socioculturais e educativas que entre estes países se podem estabelecer e por serem alguns dos mais afetados pela crise económica, na Europa. A investigação, de natureza mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, visa caracterizar as políticas e as práticas nacionais de promoção da literacia entre a população dos adolescentes. Paralelamente, sabendo-se que a literacia é vista como determinante no desenvolvimento socioeconómico dos países, este estudo pretende, ainda, perceber o valor das práticas de literacia em quadros de crise.

Assim, no quadro teórico e metodológico destes estudos, enunciam-se, sucintamente, os procedimentos adotados para a recolha e análise de exemplos de boas práticas de literacia, nos países da Europa, e caracterizam-se, em algumas das

suas dimensões, 18 desses exemplos recolhidos. Para este efeito, e atentando em particular no objeto de investigação do último estudo apresentado, serão apenas consideradas as práticas destinadas aos adolescentes, de Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Para a concretização de um dos seus grandes objetivos, nomeadamente, analisar as práticas europeias de promoção da literacia, o ELINET começou por delimitar o objeto de investigação. Deste modo, sendo o conceito *práticas* bastante abrangente, foi estabelecido que seriam recolhidos exemplos de projetos, programas ou políticas de literacia, destinados a todas as faixas etárias. Tais exemplos deveriam focar a sua ação em pelo menos um dos três grandes eixos de intervenção sinalizadas pelo HLG: criação de mais e melhores ambientes de literacia, no qual se integram iniciativas de literacia familiar ou de animação da leitura, por exemplo; melhoria da qualidade do ensino, considerando, entre outros, exemplos de práticas com vista ao desenvolvimento da literacia digital e de formação inicial ou contínua de professores; aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia, dentro do qual cabem programas que perspetivam a diminuição das desigualdades sociais, económicas, de género, linguísticas ou relacionados com necessidades educativas especiais.

Para a sua recolha, foi previamente elaborado um guião dividido em duas partes: uma primeira parte mais descritiva, considerando traços como atores/agentes envolvidos, limites temporais e geográficos, recursos utilizados, objetivos, atividades desenvolvidas, metodologia, financiamento, avaliação e resultados da avaliação; uma segunda, de carácter avaliativo, para a análise dos pontos fortes, pontos fracos, oportunidades, riscos e impacto político e social.

Depois de validado, este instrumento foi aplicado junto dos principais atores e agentes europeus envolvidos em atividades de literacia, nomeadamente organizações governamentais/não-governamentais com ou sem fins lucrativos, fundações ou instituições particulares e estatais, bibliotecas públicas e privadas, estabelecimentos de ensino, entre outros. Para além disso, foi disponibilizado *online* na página oficial da Rede, onde todos os interessados podiam (e podem) submeter a sua iniciativa.

Este processo resultou na recolha de 138 exemplos: 89 em que os destinatários são as crianças (dos 0 aos 11 anos), 43 em que o público-alvo é a população dos adolescentes (dos 11 aos 17 anos) e 6 destinados a adultos (com mais de 18 anos).

Para se proceder à sua análise, foi construído, validado e aplicado um guião, baseado em oito critérios gerais: Enfoque nos indivíduos com dificuldades na leitura e na escrita; base conceptual; objetivos; processo de implementação; processo de avaliação; informação sobre os resultados; transferibilidade; sustentabilidade. Para além destes critérios, foi ainda estabelecida uma diferenciação entre os exemplos que constituem boas práticas – apoiados em evidências empíricas e já submetidos a uma avaliação rigorosa; e aqueles que são considerados práticas promissoras – apoiados numa base teórica fundamentada, cuja praticabilidade está claramente comprovada, mas que ainda não foram alvo de avaliação.

Dos exemplos recolhidos tomamos como amostra dezoito, cujo público-alvo são os adolescentes, e que foram desenvolvidos em Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda. Falamos, especificamente, de dois exemplos do contexto português (“Português Língua Não Materna” e “Aprender com a biblioteca escolar”), de oito de Espanha (“Familias Lectoras”, “Llegim en parella”, “Plan to improve school libraries in Galicia”, “De la oca method”, “Palabras que curan”, “Alfabetizaciones

Múltiples", "ComunicAcción", "Reading Time"), de quatro da Roménia ("I want you to read for me!", "Battle of the Books", "Critical Thinking. Active learning", "Reading Circles"), de dois da Irlanda ("Right to Read Campaign: Supporting literacy in the local authority", "Help my kid learn") e de dois que envolvem mais do que um dos países do estudo ("TeL4ELE", com a participação de Portugal e Espanha, e "Boys Reading", em que participam a Grécia e a Roménia).

Procedendo à análise (ainda que muito preliminar) do conteúdo dos guiões de descrição e análise (construídos no âmbito do ELINET), dos documentos neles mencionados e da informação disponível nos respetivos *websites*, caracterizamos tais programas, tendo em conta as seguintes dimensões: i) área de intervenção, ii) ações desenvolvidas, iii) os objetivos visados, iv) agentes promotores, v) contextos onde ocorrem; vi) recursos utilizados. Apresentam-se seguidamente as primeiras conclusões deste estudo.

PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: ALGUMAS ORIENTAÇÕES

Tratando-se de práticas voltadas para a animação da leitura – como sejam "Familias Lectoras", "Llegim en parella", "Reading Time" "Reading Circles" – e, não raras vezes, para a mera divulgação e/ou promoção do livro – em que o programa "Battle of the Books" é o exemplo mais evidente –, a maioria atua sobretudo no sentido da "criação de mais e melhores ambientes de literacia". Integrados nesta área estão também os programas "Aprender com a biblioteca escolar" e "Plan to improve school libraries in Galicia", uma vez que foram desenvolvidas com o principal objetivo de proporcionar aos estudantes espaços de qualidade e de fácil acesso aos textos.

Uma parte significativa dos exemplos em estudo tem ainda em vista o "aumento da participação mais justa e inclusiva nas atividades de literacia", dado que preveem, no seu escopo, um maior envolvimento nas práticas de literacia das populações com necessidades ou com dificuldades várias. Veja-se, a este respeito, o programa "Boys Reading", que foi criado para atender especialmente ao desinteresse dos alunos do sexo masculino pela leitura, traçando, para esse efeito, estratégias de motivação; ou o "Português Língua Não Materna", cujo principal desígnio é a integração no sistema educativo nacional dos alunos provenientes de outros países e que não dominam o português.

Quanto aos objetivos subjacentes às iniciativas acima enumeradas, estes incidem fundamentalmente na promoção e ensino da leitura, na formação dos profissionais neles envolvidos e na criação e/ou melhoria de técnicas ou modelos pedagógicos. Importa ainda salientar a área da promoção e desenvolvimento da literacia digital, que, embora com menor frequência, é muitas vezes referenciada, nos documentos analisados, como um dos objetivos mais relevantes.

A prática da leitura (em grupo, em família, a pares) e a produção/divulgação de materiais de apoio, seguidas da formação dos seus promotores, encontram-se entre as ações mais frequentemente destacadas no desenho destas iniciativas. A utilização das novas tecnologias é também uma ação apontada e que, regra geral, serve para complementar ou apoiar outras. É o caso, por exemplo, do programas "Help my kid learn" que consiste numa plataforma *online*, atualizada regularmente por diferentes profissionais ligados à educação, com vídeos, livros em formato digital, atividades, e outros materiais de apoio ao estudo e ao desenvolvimento da literacia das crianças em idade escolar, sendo os pais e/ou encarregados de educação os principais destinatários e utilizadores.

Pese embora o valor, cada vez mais significativo, dos suportes digitais, os recursos mais tradicionais continuam a ser usados com regularidade. De facto, a promoção do livro e incentivo ao seu manuseamento são tópicos comuns à generalidade dos programas em análise.

Um outro traço característico destas iniciativas é a relevância atribuída à leitura, subentendida, como vimos, tanto nos objetivos como nas ações desenvolvidas. Tal facto poderá estar, de certo modo, associado a uma conceção bastante restrita e tradicional de literacia, ainda muito enraizada nas sociedades atuais, segundo a qual "literacy is the ability to read and (sometimes) to write" (Gee, 2008, p. 42). Como consequência, a escrita tende a ser desvalorizada, pouco trabalhada, funcionando quase exclusivamente, como "an assessment tool that enables students to show what they have learned" (NCTE, 2007, p. 2). É o que acontece, por exemplo, em "Llegim en parella", "I want you to read for me!" ou "Reading Circles", nos quais se recorre ao escrito apenas com o propósito de se expor o que foi lido. Com efeito, sendo uma prática complexa e que encerra um elevado grau de dificuldade (Carvalho, 2013), exige também grande investimento e dedicação, quer por parte de quem "promove" ou "ensina" quer por parte de quem "aprende", o que poderá dificultar a conceção e a implementação de programas orientados para a sua prática e ensino.

Responsabilizando a Escola pelo desenvolvimento da literacia, considerando-a como um local privilegiado para a prática da leitura e da escrita, a maioria destes programas têm lugar, essencialmente, em contexto escolar, pelo que o apoio tende a estar dependente do Ministério da Educação e/ou das autoridades políticas locais. Não é, portanto, de estranhar que os professores e as instituições de ensino, a par das bibliotecas escolares, sejam indicados como os seus principais promotores e dinamizadores. Orientações semelhantes foram, aliás, apresentadas num estudo realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, sobre práticas de promoção da leitura nos países da OCDE (Neves, Lima, & Borges, 2007), em que, num universo de 144 programas analisados, 72 ocorriam em espaços de ensino e 90 envolviam, de alguma forma, os professores/educadores na sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando responder às exigências impostas pela Europa, sob égide da OCDE, e, deste modo, melhorar quer a qualidade e a eficácia dos sistemas de ensino quer os resultados dos estudantes nas avaliações como o PISA e o PIRLS, a disseminação de boas práticas de literacia tem vindo a ganhar um espaço cada vez mais significativo nas agendas políticas europeias (Looney & Michel, 2014; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010; Pacheco & Vieira, 2006; Serrão, 2014). São, de facto, inúmeros os programas que se encontram atualmente em desenvolvimento, um pouco por todo o continente europeu, e que vão sendo adotados e adaptados em diversos países, assumindo, em muitos casos, configurações e contornos muito idênticos (Neves, Lima, & Borges, 2007). Os programas "Familias Lectoras", de Espanha, e "Reading in families", da Alemanha, bem como "Llegim in parella", também de Espanha, e o "Paired Reading", do Reino Unido, são alguns exemplos mais representativos desta realidade.

A julgar pelo número de programas recolhidos, por cada faixa etária, no âmbito do projeto ELINET, em que apenas 6, de um conjunto de 138, se destinam a adultos, desde logo se percebe que estas iniciativas têm um foco muito particular: a população em idade escolar.

Olhando concretamente para os programas destinados aos adolescentes de Portugal, Espanha, Grécia, Roménia e Irlanda, aqui preliminarmente analisados, outros traços comuns se podem identificar. Com efeito, verifica-se, por um lado, uma clara tendência para privilegiarem a leitura enquanto prática e objeto de ensino e promoção, e, por outro, uma fraca presença da escrita (e da oralidade), quer nos objetivos quer nas ações realizadas. Para além disso, sendo os contextos escolares os locais onde privilegiadamente estas práticas acontecem, os professores e as instituições de ensino são sinalizados como os seus principais promotores e dinamizadores.

Tais tendências, salvaguardando, porém, as limitações da amostra, poderão orientar o desenvolvimento futuro de outras práticas de literacia na Europa. Estas terão, certamente, de alargar e diversificar o seu campo de ação, de modo a abrangerem não só a leitura, mas também a escrita, a oralidade e as práticas digitais, tal como recomendado pelo HLG (2012). A par disto, dado que "literacy is neither an issue just for the educational sector, nor a problem to be solved by policy-makers alone" (HLG, 2012, p. 96), torna-se necessário a ampliação dos contextos onde ocorrem, responsabilizando e envolvendo outros atores/agentes, como a família por exemplo, ou seja, "todos os que desempenham funções educativas, não limitadas exclusivamente à sala de aula ou à escola" (Dionísio, 2007, p. 98).

REFERÊNCIAS

Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal. O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 10*, 53-64.

Carvalho, J. A. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interacções, 9*(27), 186-206.

Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões, SEC (2008) 3058*. Recuperado em 10 de março, 2015, de http://www.presidencia.pt/archive/doc/Comissao_Europeia__Quadro_Estrategico_Cooperacao_Europeia_Educacao_e_Formacao.pdf

Costa, A. F. (Coord.) (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.

Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02)*. Recuperado em 10 de março, 2016, de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF

DataAngel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: GEPE.

Dionísio, M. L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: Um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 32*(1), 97-108.

Dionísio, M. L., Castro, R. V., & Arqueiro, A. (2013). Literacies in the workplace. Social conditions, practices and meanings. In D. Masny (Ed.), *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 111-125). Rotterdam: Sense Publishers.

ELINET (2015). *ELINET country reports: Frame of reference*. Recuperado em 10 de março, 2016, de http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Framing_Text_Country_Reports_28052015_website.pdf

European Commission (2010a). *EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
European Commission (2010b). Youth on the move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union. Brussels: European Commission.
European Parliament (2010). *The Lisbon Strategy 2000-2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved. Report of Directorate General for Internal Policies: Employment and social affairs*. Recuperado em 10 de março, 2016, de http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf
Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. 1, pp. 231-268). Coimbra: Edições Almedina.
Freebody, P. (2007). *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future* (Vol. 52). Camberwell, VIC: ACER Press.
Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge/Falmer.
Gee, J., Hull, G., & Lankshear, C. (1996). *The new work order: Behind the language of the new capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
Graff, H. (1979). *The literacy myth: Cultural integration and social structure in the nineteenth century*. New Brunswick, NJ: Transaction.
Graff, H. (1987). *The labyrinths of literacy. Reflections on literacy, past and present*. London: The Falmer Press.
Graff, H. J., & Duffy, J. (2008). Literacy myths. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education (Vol. 2, 2nd ed., pp. 41-52). New York: Springer.
Hamilton, M. (2010). The social context of Literacy. In N. Hughes & I. Schwab (Eds.), *Teaching adult literacy: Principles and practice* (pp. 7-27). UK: McGraw-Hill Education.
HLG (High Level Group of Experts on Literacy) (2012). *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Looney, J., & Michel, A. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report*. Brussels: European Schoolnet.
NCTE (National Council of Teachers of English) (2007). *Adolescent literacy: Policy Research Brief produced by The National Council of Teachers of English*. NCTE.org: NCTE.
Neves, J., Lima, M. J., & Borges, V. (2007). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais e GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy*. Paris: OECD Publishing.
OECD & UNESCO Institute for Statistics (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2007). *Education at a glance 2007*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2015). Education at a glance 2015. Paris: OECD Publishing.
Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Gobalization, education policy and politics. In J. Ozga & B. Lingard (Eds.), *Education policy and politics* (Vol. 1, pp. 65-82). London: Routledge.
Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
Poulson, L. (2005). As políticas educativas e curriculares e o ensino do Inglês na Grã-Bretanha (1989-2004). In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas* (pp. 13-29). Coimbra: Livraria Almedina.
Serrão, A. (2014). PISA: A avaliação e a definição de políticas educativas. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. 1, pp. 269-291). Coimbra: Edições Almedina.

Tilford, S., & White, P. (2010). *The Lisbon Scorecard X: The road to 2020*. London: Centre for European Reform.
UNESCO (2005). *EFA global monitoring report: Literacy for life, 2006*. UNESCO Publishing.
UNESCO (2015). *EFA global monitoring report. Education for all 2000-2015: Achievements and challenges, 2015*. UNESCO Publishing.
UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL] (2010). *CONFINTEA VI: Belém framework for action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL.
Wagner, D. (2013). Literacy and UNESCO: Conceptual and historical perspectives. In T. Nesbit & M. Welton (Eds.), *Adult education and learning in a precarious age: The Hamburg Declaration revisited* (pp. 19-27). Hoboken, NJ: Wiley.

ALGUNS PERCURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação de Coimbra (PORTUGAL)

1. BREVE INTRODUÇÃO

Consabidamente, o interesse pela aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE) tem vindo a recrescer de modo acentuado, por razões diversas que estão, genericamente, associadas a aspetos de natureza socioeconómica mas, também, culturais.

Hoje, do ponto de vista teórico, fazemos claramente a distinção entre Português Língua Não Materna (PLNM) e Língua Materna (LM). Ellis (1994, p. 3) usa ainda a designação "Língua Segunda" para identificar aquela que é, posterior e naturalmente aprendida num território onde é falada ou, ainda, usada em contexto de sala de aula. De modo mais genérico Galisson e Coste (1983, p. 442) adotam a designação "línguas não maternas", incluindo nesse âmbito a língua segunda (L2) e a língua estrangeira (LE). Contemporaneamente, quer os estudos em linguística, quer os de didática da língua, destrinçam os espaços e os conceitos de LM, L2 e LE, leque a que se veio juntar, também, o conceito emergente de "língua de herança" (LH).

No caso do Português, aceitamos o consenso em torno da designação de PLNM. Flores (2013, p. 36) acentua a abrangência deste termo, quer do ponto de vista linguístico, quer didático, uma vez que engloba diferentes populações falantes, de entre as quais se destacam as de famílias nativas de Português, ou as de língua aprendida por estudantes estrangeiros, de qualquer ascendência.

Ao longo destas observações, e por motivos percetíveis, não exporemos as postulações e as confluências teóricas sobre estas matérias porque elas não constituem um objetivo de relevo neste preciso contexto. Assim, usaremos de modo lato, a designação de PLNM, uma vez que faremos referência, exclusivamente, a alunos de todo o espaço europeu que nos chegam através do Programa Erasmus+.

Importa destacar que, de facto, o crescente interesse e investimento na aprendizagem do Português é expressivo talvez porque, como relembra Ançã (2008), "(...) o domínio da língua portuguesa é uma das vias mais poderosas para a integração de estrangeiros, tanto a nível individual (garantia de autonomia) como coletivo (harmonia social)" (p. 74).

Em primeiro lugar, apresentaremos alguns dados sumários acerca do fluxo de estudantes no Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) e que nos chegam ao abrigo desta figura de mobilidade. Vários anos de ensino de PLNM permitem-nos identificar alguns objetivos que devem nortear a atividade docente nesta área e esboçar, em particular, alguns trilhos orientadores destinados ao trabalho com este público específico, de entre os quais destacaremos algumas considerações preliminares obtidas a partir do uso de textos literários de autores contemporâneos, como forma de enriquecimento linguístico e cultural no decurso destas atividades letivas.

Ora, é nesse capítulo que gostaríamos de realçar alguns números que consideramos relevantes e que traduzem o fluxo de alunos Erasmus+ que têm ingressado no Politécnico de Coimbra. Para tal, escolhemos o período compreendido entre os anos letivos de 2010/2011 e 2014/2015.

Assim, o quadro nº 1 resume, *grosso modo*, a variação de estudantes exclusivamente europeus que entraram através desta mobilidade. Dele se exclui, portanto, o restante fluxo de alunos internacionais.

Quadro 1. Erasmus+ Incoming students

2010/11	2011/12	2012/13	2013/2014	2014/2015
215	158	238	222	259

Como se pode observar, à exceção dos anos letivos de 2011/2012 e 2013/2014, o crescimento de mobilidades tem sido estável e sustentado, não só fruto da celebração de novos acordos bilaterais mas, sobretudo, da aposta em convénios com instituições de ensino superior em diversas áreas científicas e em novas zonas europeias, quer para estudos, quer para estágios.

De entre estes alunos, uma significativa percentagem, cerca de 90%, frequentou as aulas de Português, dividindo-se entre os níveis A1, A2 e B1 (QECR, 2001, p. 49). Por motivos logísticos diversos que não cabem nestas considerações, o número de alunos que manifesta interesse e se inscreve nos cursos de Português é superior àquele que consegue ter vaga e matricular-se. Uma clara e expressiva maioria frequenta-o, de modo efetivo e regular, sempre com grande interesse e notório aproveitamento final. Infelizmente, não temos conseguido responder, de modo absoluto, às solicitações de todos os alunos que nos chegam, não só porque o número é exponencialmente eloquente e esbarra com algumas limitações logísticas como, ainda, o corpo discente provém de diferentes unidades orgânicas (UOs) que integram o Instituto Politécnico de Coimbra sendo, por isso, mais difícil articular e concentrar a oferta formativa, por causa dos calendários letivos que não são coincidentes. Até ao presente, e apesar de algumas atividades letivas pontuais levadas a cabo em algumas UOs, esta tarefa cabe inteiramente à Escola Superior de Educação (ESEC) que recebe os alunos de todas as escolas politécnicas e aí leciona as aulas de Língua e Cultura Portuguesas.

Atualmente, e graças aos esforços da Presidência do IPC e da ESEC, disponibilizamos durante o mês de setembro um curso intensivo aos alunos que nos chegam para o 1º semestre. O referido curso repete-se, em fevereiro, antes do início da segunda época letiva. A frequência é absolutamente gratuita, bem como os materiais didáticos e aberta, por inscrição limitada, a todos os alunos que ingressam no IPC, provenientes do espaço europeu e, exclusivamente, ao abrigo do Programa Erasmus+.

Todavia, logo após o final de cada um destes cursos de curta duração, a ESEC disponibiliza também, e sempre de modo gracioso, dois cursos semestrais regulares, de 50 horas cada, que conferem ECTS aos alunos e se dividem pelos níveis A1/A2 e B1, por vezes, com desdobramento de turmas, como acontece neste ano letivo 2015/2016, uma vez que a procura foi muito expressiva.

Esta aposta conjunta do IPC e da ESEC deve-se, exclusivamente, a objetivos e a estratégias internas de gestão que têm sabido privilegiar, de forma continuada e consistente, a política de divulgação do Português, oferecendo a possibilidade aos estudantes de aprenderem a nossa língua e cultura ao longo de todo o período em que permanecem em Portugal para estudar e/ou desenvolver os seus projetos de trabalho académico, quer na licenciatura, quer no mestrado.

Este desígnio relativo à promoção do Português tem-se, felizmente, concretizado plenamente, fruto da atratividade exercida pelo IPC junto de outros públicos estudantis não só europeus. A título de exemplo, este ano oferecemos, em

simultâneo com os restantes cursos, um outro, em formato intensivo, a alunos provenientes do Médio Oriente e da Ásia.

Ressalve-se, todavia, que a separação destes cursos obedece apenas a critérios de agenda dos próprios ciclos de estudos, uma vez que esses alunos internacionais fazem parte de grupos de mestrado, cujos calendários letivos exigem uma reorientação dos períodos letivos.

Na generalidade, os estudantes em mobilidade Erasmus+ têm origem geográfica muito diversa porque são oriundos de todo o espaço europeu, ao abrigo dos protocolos de cooperação que o IPC estabeleceu com instituições congéneres de ensino superiores europeias. Maioritariamente, chegam-nos da Suécia, Eslovénia, Turquia, Eslováquia, Alemanha, Espanha, Roménia, República Checa, França, Itália, Letónia, Lituânia, Bélgica, Grécia, Polónia, Hungria e Bulgária.

Como se pode depreender, as diferenças linguísticas são, em alguns casos, significativas, sendo que o docente desenha, por norma, um plano curricular uniforme no que toca aos objetivos de ensino para os seus grupos-turma mas varia, obviamente, algumas das propostas e opções didáticas que toma ou, ainda, altera, diversifica ou individualiza os materiais que propõe.

Estas opções e redirecionamentos didáticos são cruciais e decisivos, pois permitem a alunos de diferentes países, línguas e culturas, ajustar os seus ritmos de aprendizagem, de modo mais harmonioso e profícuo. É consensual que, tal como evidenciado por Saville-Troike (2006, p. 82), a aprendizagem de uma língua estrangeira depende, entre outros fatores, de implicações neurolinguísticas, ou da faixa etária dos aprendentes. No caso em apreço, esta variável é muitíssimo uniforme e não coloca obstáculos, uma vez que as idades dos alunos são assinalavelmente homogéneas. Atendendo às finalidades deste artigo, deixaremos de lado as perspetivas respeitantes ao aluno, às suas motivações, atitudes cognitivas, bem como as questões relativas à forma como a aprendizagem se processa, aos mecanismos de transferência entre as línguas maternas e não maternas e, consequentemente, os modos como se organiza a aprendizagem do léxico, da sintaxe ou da morfossintaxe, áreas que têm já alguns estudos que incidem, especificamente, sobre estes domínios, como é o recente estudo de Taveira (2014).

2. ALGUNS PERCURSOS

Assim, gostaríamos de pôr em relevo alguns aspetos que consideramos essenciais nesta área de ensino, nomeadamente: a formação do docente de PLNM, a proficiência didática e a capacidade preditora das dificuldades dos alunos, não só em função de especificações pedagógicas mas, sobretudo, das suas particularidades decorrentes das diferentes proveniências culturais e linguísticas. Estas observações entrecorrem, em grande parte, da nossa experiência nesta área de trabalho e da pertinência em identificar, caracterizar e descrever as populações estudantis que, nos últimos anos, nos visitam (também) para aprender Português. Em simultâneo, entendemos ser útil compreender quais as abordagens educativas que são mais comuns nestes contextos. Começaríamos, assim, por uma questão preliminar, respeitante à formação docente. Como refere Bizarro (2013), este é um campo que merece especial atenção. Correia, Grosso, e Casanova (2011) acentuam, aliás, que:

> Nas últimas décadas, o modelo epistemológico proposto pelo Conselho da Europa acentua a interacção e a comunicação como função principal da língua. A dimensão linguística não se restringe unicamente aos elementos gramaticais, mas a realizações que

> dependem de actos de fala com significado funcional e comunicativo, embora o nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos (do aprendente) tenha um papel fundamental na determinação da adequação de uma determinada tarefa2. As necessidades comunicativas do formando (aprendente) em língua portuguesa, em contexto de acolhimento, resultam de situações de vida quotidiana, de interacções com os falantes de português em contactos de diferentes esferas sociais e profissionais e das tarefas comunicativas que, como utilizadores de língua portuguesa, têm de realizar. Neste âmbito, os formadores devem estar sensibilizados para uma negociação contínua em função do formando (como ser social, humano e formativo), respondendo a necessidades emergentes e sugerindo diferentes soluções em função dos contextos e do público-alvo (p. 9).

Por essa razão as autoras Grosso & Casanova (2011, pp.10-12) realçam aspetos que, entre outros, consideram cruciais, tais como: "Diagnosticar e caracterizar as necessidades de aprendizagem de português de um público adulto, não nativo, com base na descrição do funcionamento da língua em situação de comunicação no país de acolhimento", ou "Adequar as metodologias associadas ao ensino-aprendizagem das línguas com base numa reflexão crítica e actualização didáctica permanentes." Pelas razões aduzidas, faz todo o sentido que exista uma firme aposta na formação de docentes de PLNM e que ela possa, de alguma forma, ser harmonizada, pois é certo que é necessária e produtiva, como aliás tem vindo a ser ventilado por análises como a de Bizarro (2013), Correia et al. (2011), Mateus e Solla (2013) ou Pinto (2013).

Ora, em nossa opinião, e para que se atinjam esses objetivos, é imprescindível que os docentes possam estimular, de modo constante, as capacidades comunicativas dos alunos, as competências linguísticas, pragmáticas e sociolinguísticas e consigam propor-lhes, também, atividades e materiais aliciantes, consentâneos com as finalidades em causa. É também por estas razões que reputamos como essencial a necessidade crescente de especialização docente nesta área, tendência já há muito sublinhada, e que encontra eco em cursos de especialização, de mestrado e de doutoramento. De facto, a lecionação de PLNM exige, para além das competências de intercompreensão linguística, lastros teóricos e fortes sedimentos de natureza intercultural, atitudes de extrema abertura e inovação didática e, sobretudo, uma permanente e acutilante atualização científica no domínio em causa, para além de um treino articulado e da capacidade de transferência de saberes teórico-práticos.

A estes dois pressupostos acrescentaríamos, ainda, mais três: o primeiro, relativo à destreza didática necessária para lidar com momentos e atividades de ensino-aprendizagem em contextos multilinguísticos. O docente tem de tirar proveito didático de factos simples e naturais, como por exemplo as diferentes origens e culturas dos alunos de uma turma de PLNM, fazendo com que deem testemunhos delas e dos seus hábitos e os ponham em confronto com os restantes colegas. Esta dinâmica gera interessantes momentos de debate que, para este público adulto, é muito mais produtivo do que os habituais e monocórdicos temas que usamos em simulações de treino da oralidade em situações comunicativas reais.

Outro percurso de ensino, absolutamente imprescindível, diz respeito à (obrigatória) capacidade do docente em produzir materiais didáticos. Esta é, aliás, uma área de particular relevo nesta especialidade.

O mercado livreiro tem várias ofertas destinadas a este segmento de ensino e para este público específico. Todavia, há ainda um longo percurso a fazer e, estamos em crer, este é um terreno muito fértil, onde há um espaço vasto para germinarem novas publicações, novos materiais e renovadas soluções didáticas, onde têm lugar,

também, o experimentalismo e a inovação. Mesmo no âmbito do material impresso, seriam bem-vindas novas edições, livros de textos, de fichas e de manuais.

Hoje, e graças à *web*, começam também a ficar disponíveis vários sítios eletrónicos, de origem pública, privada e associativa, dirigidos aos alunos e docentes, e que disponibilizam inúmeros materiais neste âmbito.

Estamos em crer, todavia, que mesmo na esfera digital (para não afirmar categoricamente que, *sobretudo*, neste âmbito), é que a expansão e oferta de novos materiais tenderá a avolumar-se, na medida em que este é um território privilegiado para a difusão e partilha de novos produtos e para modernas abordagens a partir deles. Este aspeto, respeitante aos materiais didáticos constitui pois, no corpo destas breves anotações, um dos dois objetivos centrais. A razão é simples.

A nossa experiência sugere-nos que, apesar de tudo, há ainda em Portugal alguma carência de suportes de trabalho que nos permitam amplas escolhas. Com efeito, e apesar da aposta de algumas editoras no campo do PLNM verificamos que, amiúde, o tipo de materiais disponíveis não pode ser objeto de uma transferência didática, direta e imediata, para o grupo de alunos. São diversas as razões que explicam estas ocorrências, e de entre as quais destacaríamos: a disparidade de competências linguísticas dos estudantes, as diferenças de formação de cada um deles em conceitos da língua materna (que por vezes geram, inesperadamente, entraves na identificação das classes gramaticais), algumas dissemelhanças culturais, os ritmos de estudo e de trabalho, fatores motivacionais e, por vezes também, necessidades de aprendizagem mais imediatistas e pragmáticas. Ou seja, coexistem no mesmo espaço e tempo letivos, precisões e objetivos linguísticos distintos, sendo que há, com frequência, necessidade de se desnivelarem as atividades e os materiais. Além disso, como sabemos, o uso do quadro é um recurso absolutamente indispensável, sobretudo nos estádios iniciais, por motivos que nos isentam de justificações.

Não raro, os docentes têm de lançar mão de léxico não contemplado nos textos e/ou manuais, necessitam de fazer aditamentos urgentes relativos ao uso de sinónimos, de preposições, de artigos, de pronomes, de regência de verbos, de estruturas e particularidades sintáticas, de expressões idiomáticas, entre tantos outros casos e situações que sobrevêm. Por todos estes motivos, é essencial que o professor não se apoie, exclusivamente, nos manuais.

Os resultados da nossa experiência são, em vários quadrantes, muito análogos aos apurados no ensino básico e secundário: o uso exclusivo e/ou hegemónico do manual resulta em algum cansaço e previsibilidade didática, retirando parte do (obrigatório) fulgor pedagógico que deve ritmar as aulas de Português. Por outro lado, nem sempre a natureza dos manuais, quer pelos textos, quer pelas temáticas ou tipologia de exercícios, vai ao encontro das necessidades específicas dos alunos. Talvez por esse motivo, o professor seja confrontado, em alguns momentos, com o pedido explícito dos alunos de exercícios sobre determinado conteúdo gramatical, outras construções e exemplos sintáticos, outros textos, etc. A aquisição de vocabulário é uma área chave e por vezes é bem mais profícuo fornecer aos alunos documentos autênticos, como folhetos, desdobráveis, brochuras informativas, catálogos, e outro material onde não só têm as palavras em contexto de frase, como podem trabalhar as cores, os graus dos adjetivos, a frase simples e composta, e tantos outros conteúdos.

Os alunos têm, aliás, uma clara preferência por materiais autênticos, sendo que este *dialogismo didático* comprova a particular atenção que muitos aprendentes concedem, pois, aos materiais da aula. Em várias turmas com as quais trabalhamos, os estudantes manifestaram desveladamente o interesse por materiais fornecidos

pelo professor, em cada aula, adaptados ao ritmo de aprendizagem e às necessidades lexicais específicas das suas áreas de estudo. Temos de, obviamente, enquadrar estes posicionamentos, uma vez que são, exclusivamente, alunos europeus, de nível universitário, e que prosseguem estudos em áreas científicas como a Engenharia, a Economia, as Ciências Sociais, o Ensino, a Comunicação Social, Organizacional ou a Informática. Todavia, esta é uma realidade que não pode ser escamoteada, embora saibamos que ela não se pode erigir como um critério prevalecente e norteador na didática do PLNM.

Assim, a necessidade de novos materiais didáticos neste âmbito conjuga-se com os novos meios e suportes digitais, capazes de contribuir para uma acentuada personalização do ensino do Português e, sobretudo, para a proliferação de produtos motivantes, rigorosos, inovadores e amplamente eficazes, quer no domínio da gramática, da expressão oral, da escrita e, ainda, da cultura e da literatura portuguesas. Hoje, faz cada vez mais sentido explorar à saciedade as potencialidades da *web* diretamente na aula. Mencionemos, por exemplo, as vantagens e a excelência dos exercícios realizados em materiais produzidos pelo professor em linguagem *html*, e que permitem o treino lexical, gramatical, a alteração rápida da sintaxe da frase, os jogos de sinonímia ou antonímia, a flexão verbal de tempo e modo, tarefas realizadas de modo mais célere e usando materiais absolutamente reaproveitáveis, uma vez que estando gravados digitalmente, e sempre disponíveis, o professor tem a prerrogativa de os desenhar em função da turma, do numero de alunos, dos conteúdos, fazendo variar, por exemplo, o grau de dificuldade.

Este recurso, modulável, duradouro e passível de ser reescrito pelo professor, não só lhe poupa imenso trabalho, constituindo um investimento a longo prazo, como é do agrado dos alunos, uma vez que lhes permite um treino organizado e adaptado às suas necessidades de aprendizagem.

Mas as soluções digitais e das tecnologias da comunicação e informação possibilitam, como sabemos, infindáveis possibilidades de trabalho. Ao longo dos últimos anos temos experimentado soluções que se revelaram práticas, linguisticamente muito produtivas e do agrado dos alunos, como por exemplo: cada aluno seleciona um jornal nacional do seu país e destaca aos colegas, sempre em Português, as notícias mais importantes, gerando debate, perguntas, curiosidades e vivo diálogo; escolhe no *Google maps* a sua cidade e localiza a sua universidade, descreve os seus hábitos, horários e percursos até casa, caracteriza a sua instituição, escolhe as festas religiosas ou pagãs mais conhecidas, comenta as fotos desses eventos, descreve as festividades académicas, os hábitos culturais mais marcantes, os trajes tradicionais da sua região, etc. Estratégia idêntica é feita relativamente ao *youtube*, pois permite o visionamento de Portugal, paisagens, tradições, hábitos, música, cultura e artistas. A *web* é, assim, para além de um precioso aliado, um excelente instrumento didático, com a vantagem acrescida de desencadear atividades de oralidade e de escrita muito significativas.

Embora não possamos neste espaço de reflexão desenvolver e aprofundar esta materialidade didática proporcionada pela *web* podemos, ainda assim, de modo muito resumido, adiantar ainda que o suporte *html* permite também o desenvolvimento de inúmeras atividades como *webQuest*, *Quizzes*, e em níveis mais avançados, a escrita conjunta em *blogs*, no *Facebook*, e mesmo a elaboração de E-portefólios, atividades que são do grande agrado dos alunos, uma vez que, pela sua maturidade e experiência, as dominam com proficiência.

Uma outra pista deste percurso, ainda que não relacionada com os materiais didáticos, diz respeito à lecionação fora dos espaços letivos tradicionais. A nossa experiência com alguns grupos de alunos teve lugar em lugares tão diversos como: a

biblioteca da escola, a casa Municipal da Cultura, o Mosteiro de Santa Clara, o Museu do Mosteiro, e mesmo as Livrarias Bertrand e Fnac, ou os claustros de vários monumentos conimbricenses (Santa Cruz, Sé-Nova, Museu Machado de Castro, Museu da Água, Paço das Escolas – Universidade de Coimbra), Jardim Botânico, e inclusivamente, por cortesia da Câmara Municipal, a bordo do *Basófias*, barco turístico que diariamente percorre o Mondego. Estas experiências letivas são de uma riqueza extraordinária, não apenas pelas potencialidades linguísticas mas, ainda, pelo reforço das componentes culturais, históricas e sociais da aprendizagem do PLNM. Enquanto atividades letivas são de fácil preparação, uma vez que requerem apenas um guião elaborado pelo professor, sendo que depois o interesse, a motivação e as questões dos alunos e a interação linguística entre eles, torna a aula fora da sala um acontecimento didático de grande relevo e utilidade. Nos percursos museológicos temos tido sempre a ajuda de guias oficiais que fazem o roteiro de modo mais pausado mas exclusivamente em Português, adaptando o discurso ao nível de conhecimentos linguísticos dos alunos.

Finalmente, o terceiro pilar destas breves observações e, em simultâneo, outro dos percursos didáticos que consideramos pertinente diz respeito à utilização de textos literários no ensino do PLNM.

Com efeito, esta é uma rubrica de capital importância e que, por si só, merece uma atenção e destaque especial que, claramente, não se compaginam com a estreiteza destas palavras. Todavia, gostaríamos de aclarar dois aspetos: o primeiro é que o uso de textos literários neste território de ensino é seriamente útil e, sob vários pontos de vista, consideramo-lo, mesmo, *obrigatório*. O segundo, é que somos de parecer favorável a que a utilização didática do texto literário tenha lugar cativo, de modo contextualizado e com parcimónia, rigor e apertado critério, mesmo nos estágios iniciais da aprendizagem do PLNM.

A nossa experiência permite-nos concluir que esta é uma opção salutífera e didaticamente rentável. Abundam os exemplos de bons textos, pequenos, simples e muito atrativos e motivantes, capazes de cumprir esta função. Não estamos a referir-nos, necessariamente, àqueles que designamos por *cânone literário escolar* para o ensino básico e secundário, embora possamos lançar mão de algumas sugestões aí contempladas. Na realidade, e se folhearmos o vasto acervo de propostas compiladas no Plano Nacional de Leitura (PNL), poderemos aproveitar largas dezenas de sugestões válidas. Aí encontraremos recomendações, de entre as quais é muito fácil selecionar textos específicos cuja presença constituirá uma deleitosa experiência de leitura e de estudo do Português. Todavia, não é recomendável, em nossa opinião, que os textos sejam extensivamente dissecados sob o ponto de vista linguístico; é por vezes bem mais proveitoso ele *oferecer-se* ao aluno, enquanto objeto de fruição e de descoberta cultural e linguística, de modo autónomo e livre. Esta é, aliás, uma opção metodológica que nos parece consensual e que, felizmente, começa a ganhar terreno por entre as práticas de ensino-aprendizagem do Português. Por temermos a injustiça própria das omissões e, claramente, pecarmos por indesculpáveis esquecimentos, não indicamos no corpo desta breve abordagem, nenhum autor ou texto. Todavia, é consabido que, presentemente, a escolha está muito facilitada, não só em virtude da listagem disponibilizada pelo PNL como, ainda, pela caudalosa produção de textos de leitura acessível a faixas etárias mais jovens, alguns deles provenientes da literatura para a infância e juventude.

De entre os trabalhos mais recentes sobre a questão da pertinência e usabilidade do texto literário nesta área, salientamos o de Costa (2015). Na referida dissertação, a autora explicita que o seu objetivo é "a discussão do lugar do texto literário no ensino do português como língua estrangeira a aprendentes do nível A1",

encarando-o como um "input positivo implícito ao serviço do ensino-aprendizagem de itens lexicais e estruturas gramaticais essenciais à comunicação no nível A1". É nesse sentido, aliás, que apresenta uma proposta para ilustrar as potencialidades associadas ao uso da literatura, "tanto no desenvolvimento das competências linguísticas essenciais à comunicação básica no quotidiano dos aprendentes, como na exposição a conteúdos socioculturais relevantes", procurando ainda "desenvolver nos aprendentes o gosto pela leitura literária e a competência de leitor literário".

Esta faina didática é, pois, possível e desejável, embora nem sempre seja simples de levar a cabo. Não por causa da seleção dos textos, mas sim pela forma como eles são rendibilizados na aula. Neste aspeto, assumimos uma orientação peculiar e contrária, pois Costa (2015) refere que um dos maiores obstáculos foi "encontrar textos e propostas adequadas a alunos que não dominam proficientemente o português" (p. 72). O nosso entendimento é diametralmente oposto, uma vez que consideramos existirem textos literários de muita qualidade e de fácil acesso a aprendentes do nível A1 e A2, buscando-os, entre outros acervos, nos lugares que mencionamos. Curiosamente (ou não), são por vezes os alunos a pedirem aos professores "um livro em Português fácil de ler", que "conte uma história" ou que "tenha vocabulário simples".

Esta é, na realidade, a prova de que é o leitor a ir *ao encontro do texto*.

3. SÍNTESE

Gostaríamos, por fim, de sintetizar dois dos muitos trilhos que fazem hoje parte dos percursos didáticos do ensino do PLNM. O primeiro, relacionado com o perfil docente. Como reiteramos, é fundamental que se façam apostas seguras em formações no âmbito da didática do PLNM. Isso não significa, todavia que consideremos, do ponto de vista das práticas, o isolamento absoluto desta atividade docente. Pelo contrário, estamos em crer que os professores que lecionam Português, Linguística, Leitura, Escrita ou Literatura têm, por vezes, uma visão mais abrangente das necessidades destes alunos e, sobretudo, das possibilidades e fronteiras didáticas que podem transpor e alcançar, conseguindo por isso, com maior flexibilidade, fazer cruzamentos e interseções muito produtivas do ponto de vista do ensino do Português e da aprendizagem integrada do aluno.

Não obstante, consideramos serem absolutamente pertinentes as formações académicas avançadas e, sobretudo a pesquisa neste âmbito. Aí sim, é perfeitamente consensual que o ensino do PLNM constitui um campo com autonomia e vincada identidade investigativa. Também por essas razões, existem já ofertas formativas nesta área, quer de âmbito nacional, quer internacional, sendo já prolíferos os ensaios que dão conta das especificidades de ensino do PLNM. Essa individualização faz todo o sentido, uma vez que as didáticas do PLM e PLNM não são exatamente iguais. As abordagens educativas em sala de aula são distintas, dirigem-se a um público não comum e, portanto, requerem um tratamento didático muito singular e, estamos em crer, também, a um conhecimento da língua muito profundo e rigoroso. Só assim se percebe que, no plano das práticas, um docente se sinta plenamente à vontade e capaz de trabalhar com rigor e clareza, todos os domínios do Português, como os conteúdos gramaticais, a expressão e a compreensão oral, a escrita ou a literatura.

Um outro percurso que quisemos destacar prende-se com o uso de textos literários nas aulas. Na realidade, esta indicação não constitui uma novidade, porquanto já é comum propormos a leitura e o estudo de textos desta tipologia em níveis intermédios e/ou avançados, sobretudo C1 e C2. Mas, em nossa opinião, e de

acordo com a experiência letiva levada a cabo nos últimos anos, parece-nos que a antecipação deste material tão plástico e enriquecedor, colhe frutos didáticos muito apetecíveis. Na verdade, os alunos gostam que o professor lhes proponha textos literários de fácil leitura, pois percebem que essa é uma das formas, não só de desenvolvimento das competências lexicais, mas um excelente treino da sintaxe e, também, uma forma dúctil e produtiva de contactar com a cultura portuguesa.

Como mencionamos, este percurso possível não pressupõe o estabelecimento de um *cânone de leituras* para o PLNM, embora víssemos com muito bons (e ávidos) olhos que esse trabalho fosse concretizado. Felizmente, dos projetos neste terreno, temos conhecimento de dois que estão em curso: um na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e que segundo cremos visa propor um conjunto de textos literários para o ensino do PLNM e outro, também em Coimbra, na ESEC. Este último, em fase adiantada de elaboração, e no qual participamos, não é tão ambicioso nem terá o mesmo mérito. Trata-se, tão-somente, de uma seleta de textos literários contemporâneos mas, também, de clássicos que, organizados e divididos de acordo com os níveis do QECR, sugere leituras adequadas ao grau de proficiência linguística dos aprendizes de Português. Este último projeto, que conhecemos bem, pretende compendiar alguns textos sob a égide de temas e graus de dificuldade, conferindo-lhes uma estrutura de antologia sendo que, neste caso, não são precedidos de pistas de análise ou de pré-leitura e também não são, para já, acompanhados de exercícios de interpretação, compreensão ou gramática. A intenção e o objetivo é que o compêndio funcione como um instrumento didático ancilar, e que a leitura dos textos não seja obrigatória, mas possa constituir um auxílio, uma ferramenta e um recurso didático à disposição do aluno e do professor, em contextos específicos do programa da disciplina e das práticas letivas, à semelhança, aliás, do papel que, na generalidade, este formato desempenha.

Ressalvamos, todavia, que os autores selecionados podem e devem ser nacionais, mas também de outras literaturas de língua portuguesa. Neste enquadramento, um dos especiais cuidados a ter diz respeito às barreiras da periodização literária. Na verdade, e na sua maioria, privilegiamos os autores dos séculos XX e XXI, preservando as especificidades sincrónicas da língua, precavendo o natural ruído diacrónico e, consequentemente, os obstáculos à compreensão do texto. Ainda assim, – e a nossa prática comprova-nos esta possibilidade – é possível e perfeitamente desejável que, em anos e níveis mais avançados, se possam fazer curiosas incursões pelos nossos clássicos, indo mais longe neste *corpus* textual.

Como se depreende, o propósito nuclear desta orientação não é privilegiar, obrigatoriamente, as áreas temáticas do programa de Português, capazes de abranger as situações de comunicação previstas nos descritores de cada nível linguístico, mas antes de mais, possibilitar leituras plurais a alunos que, certamente, não terão a oportunidade de conhecer (nem de adquirir) livros de literatura, bem como também não possuem conhecimentos necessários que lhes permitam selecionar um autor, texto ou obra. Essa é, pois, mais uma vantagem acrescida do uso de uma pequena antologia de textos literários que, de acordo com os objetivos e níveis, pode ser alvo de ligeiras e discretas adaptações.

Esta solução que preconizamos, não sendo absolutamente inédita, não tem sido, porém, uma prioridade didática neste âmbito. Por isso mesmo, e atendendo às potencialidades desta interseção, – a que Fonseca (2000) chamou, a propósito do PLM, a *inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura* – acreditamos que será muito proveitoso considerar este trilho como um dos (muitos) possíveis percursos didáticos no ensino do PLNM.

REFERÊNCIAS

AA.VV. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: ASA.

Ançã, M. H. (1999). *Da língua materna à língua segunda. Noesis, 51*. Disponível em: http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm (consultado a 15 de setembro de 2015).

Ançã, M. H. (2003). Didáctica do português língua segunda: Dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira, & M. H. A. Sá (Orgs.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, Fevereiro de 2002* (pp. 61-69). Coimbra: Pé de Página Editores.

Berg, C. (2013). Desafios para a formação de professores do ponto de vista da diversidade linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 173-181). Lisboa: Lidel.

Bizarro, R., & Braga, F. (2013). A formação de professores de português língua não materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Questões interculturais e ensino inclusivo do português língua segunda. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 155-172). Lisboa: Lidel.

Carreira, M. (2013). Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do português língua segunda e língua estrangeira: Problematização. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-42). Lisboa: Lidel.

Castro, A. C. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: Uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Correia, M. L., Grosso, M. J., & Casanova, C. M. (2011). *Referencial de formação: Formação de formadores de português para falantes de outras línguas: Utilizador elementar*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Costa, V. L. A. (2015). *O uso do texto literário no ensino de português como língua estrangeira no nível A1* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-42). Lisboa: Lidel.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Galisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

García Benito, A. B. (2014). O Anibaleitor, de Rui Zink. Propuesta didáctica para trabajar con textos literarios en la clase de PLE (nivel C1) con hispanohablantes. *Estudios Portugueses y Brasileños, 12*, 201-234.

Gonçalves, I. A. (2008). *A literatura popular tradicional no ensino da língua portuguesa a falantes não nativos* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Martins, C. (2013). O corpus de produções escritas de aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de investigação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 69-79). Lisboa: Lidel.

Martins, C., & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (Org.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo* (pp. 45-65). Braga: Edições Húmus.

Mateus, M. H. M., & Solla, L. (Orgs.). (2013). *Ensino do português como língua não materna: Estratégias, materiais e formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinto, P. F. (2013). Contributos para um modelo de formação de professores de português língua não materna. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 183-187). Lisboa: Lidel.
Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
Taveira, C. A. (2014). *Aquisição do português língua não materna. Transferências lexicais, sintáticas e morfossintáticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

CULTURA ESCOLAR E MEMÓRIA POÉTICA: INTERROGAÇÕES À EDUCAÇÃO LITERÁRIA BRASILEIRA COM *BOITEMPO*, DE DRUMMOND

Maria Amélia Dalvi[1] & Wilberth Salgueiro[2]

[1]Universidade Federal do Espírito Santo/CAPES/UFG (BRASIL)
[2]Universidade Federal do Espírito Santo/FAPES (BRASIL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto se insere em um cenário de questões formuladas a partir da leitura da obra poético-memorialística *Boitempo* (1992 [1968, 1973, 1979]), de Carlos Drummond de Andrade, e problematiza relações entre subjetividade, memória e factualidade, com o delineamento de um contexto teórico que permite o agenciamento da noção de memórias literárias (e, mais especificamente, de memórias poéticas). Entende, assim, que a construção de narrativas históricas sobre a educação brasileira é perpassada pela organização e interrogação de fontes diversas – que excedem aquelas mais tradicionalmente arregimentadas no campo.

Desse modo, este trabalho toma os textos poéticos como "fonte fecunda" (Ferreira, 2009), focalizando as seções "Primeiro colégio" e "Fria Friburgo", que retomam o processo de inserção do sujeito lírico no espaço-tempo escolar. Nem se toma o texto literário como fonte documental transparente e nem se reduz o trabalho de elaboração memorial à produção de registros factuais, no entanto, se entende que o *corpus* escolhido coopera no sentido de propor interrogações pertinentes à construção de uma história da educação brasileira.

A fim de propor considerações sobre essas questões, precisamos fazer um percurso pelo modo como a memória vem sendo compreendida na obra de Drummond e, particularmente, em *Boitempo*, e sobre possíveis contrapontos ou complementaridades entre estudos da memória poética da escolarização e da história da educação escolar brasileira, o que será realizado a seguir.

No tocante à pertinência do recorte em torno da questão da escolarização, lembramos, a partir de Juliana Santos (2006), que,

> Ao agrupar a coletânea de suas poesias para a Nova Aguilar, Drummond agrupou esses três volumes [*Boitempo I – (In)memória* (1968); *Boitempo II – Menino antigo* (1973); e *Boitempo III – Esquecer para lembrar* (1979)] sob o título de *Boitempo* e dividiu a obra em nove partes [...] Os poemas [...] tratam das lembranças de sua infância, da fazenda, dos amores e descobertas da adolescência, do *difícil período escolar*, dos objetos, histórias e pessoas que marcaram sua vida passada. (p. 2, grifos nossos)

Parece-nos bastante significativo que, de nove seções, duas sejam integralmente dedicadas às memórias da escolarização, o que evidencia a importância temática da educação escolar para a perquirição da obra.

Quanto ao conceito de escolarização, não nos referimos, aqui, unicamente ao processo pedagógico intencional e sistematizado que elege, didatiza e mediatiza conteúdos escolares. Trabalhamos com a ideia de que a escolarização envolve aspectos e dimensões mais amplos.

Atentar, a partir dos poemas tomados em conjunto e individualmente, à complexidade dos aspectos e dimensões correlacionados à escolarização pode nos ajudar:

a) a entender melhor o processo de escolarização no Brasil das primeiras décadas do século XX (pois tomaríamos o ponto de vista pessoal e subjetivo, elaborado poeticamente, e que não se dá a ver em documentos oficiais, leis, decretos, correspondências oficiais); e b) problematizar a própria obra poética de Drummond em seus procedimentos discursivos, a partir de uma temática que vem sendo pouco explorada, e que, no entanto, se mostra fulcral para a compreensão das sociedades modernas – ou seja, a formação do cidadão (e, assim, também do artista, do poeta, do intelectual) a partir da escola.

MEMÓRIA E(M) DRUMMOND

Recuperando a discussão de Alcides Villaça (2006) a respeito da variabilidade das inflexões do passado na obra de Drummond em face do projeto estético de cada um de seus livros ou conjunto de livros de poemas, Solange Yokozawa (2009) afirma que o estudo da memória na produção poética de Drummond nos permitiria compreender que sua poesia "simultaneamente liriciza uma determinada realidade e indaga sobre ela e sua forma de representação" (Yokozawa, 2009, s.p.).

Podemos notar esse procedimento de liricização da realidade e de indagação sobre ela e sua forma de representação, por exemplo, no poema "(In)memória":

> De cacos, de buracos
> de hiatos e de vácuos
> de elipses, psius
> faz-se, desfaz-se, faz-se
> uma incorpórea face,
> resumo do existido.
>
> Apura-se o retrato
> na mesma transparência
> eliminando cara
> situação e trânsito
> subitamente vara
> o bloqueio da terra.
>
> E chega àquele ponto
> onde é tudo moído
> no almofariz de ouro:
> uma europa, um museu,
> o projetado amar,
> o concluso silêncio.
> (Andrade, 1992, p. 443)

Para Juliana Santos (2006), este poema seria "uma espécie de poema-programa da obra *Boitempo*" (p. 3); na mesma direção, Márcio Dias (2010), em O *almofariz do tempo imemorial*, afirma:

> Esse ressurgimento do Menino Antigo, o poeta sabe e admite, é, no entanto, permeado por incompletudes, pois é resultado do trabalho da imemória, aquela memória que, para engendrar as imagens do passado, se valerá talvez principalmente das próprias lacunas criadas pelo tempo. (p. 159)

O resumo do existido, como metáfora para a memória que se elabora poeticamente, faz-se de:

a) elementos materiais ou concretos, ainda que fragmentariamente (cacos);

b) ausências, faltas, esquecimentos (buracos);
c) atitudes e sensações (hiatos: como separações; e vácuos: como indícios de desamparo, solidão e mesmo de falta de ar ou de naturalidade);
d) recursos linguísticos (elipses: como indicação de sobreposições, aglutinações); e
e) chamamentos a terceiros ou advertências quanto à necessidade de silenciar (psius) – tudo isso arranjado por meio de um procedimento não linear, já que faz-se, desfaz-se e torna a fazer-se.

A face do existido é incorpórea, ou seja, intangível, inverificável, pois elimina-se "cara/situação e trânsito" (como índices de tudo aquilo que poderia agregar qualquer espécie de factualidade transparente, direta, imediata). Assim, fura-se "o bloqueio da terra", que pode ser tomado como uma alusão metafórica à tradição familiar e aos vínculos históricos com os espaços de origem; isso poderia ser entendido como uma evidência de que, na concepção estética do sujeito poemático, a elaboração artística, pelo procedimento lírico, liber(t)aria o *eu* do constrangimento da historicidade que procura uma verdade, um real empírico, comprovável.

Em relação a este poema, é interessante recuperar, ainda, a nota crítica de Solange Yokozawa (2009, s.p.), para quem "a totalidade do que foi moído pelo 'almofariz de ouro' inclui não apenas o existido, mas também o que pudera ter sido: 'o projeto de amar', 'o concluso silêncio'".

Explica-se, pois, o título – "(In)memória" – que, propositadamente, ao manter o elemento mórfico "In" (de negação) entre parênteses, cria a tensão entre memória e não-memória. De um lado, o que foi moído pelo "almofariz de ouro", como metáfora do trabalho artístico-poemático, é, sim, memória; de outro, o que resta está de tal forma triturado, fragmentado, transformado, misturado que já não seria memória em sua acepção mais corrente.

Com Alcides Villaça (2006), outro ponto a ser considerado é que a recriação ou reelaboração do passado memorialístico, em *Boitempo* (1992 [1968, 1973, 1979]), não se submete ao tempo verbal pretérito, diferentemente de outros poemas evocativos da memória, no conjunto da obra drummondiana. A duração, de acordo com o crítico, seria construída a partir do tempo verbal presente. Ou seja, trata-se de uma relação com o tempo diferente da relação comum; essa forma de relação, para Márcio Dias (2010), só poderia ser compreendida por meio da noção de "imemória" ou pelo recurso ao elemento imaginativo.

Na perspectiva de Raquel Rolando Souza (1997), em sua tese de doutorado *Boitempo: a poesia autobiográfica de Drummond*, o que contribuiria para questionar a compreensão da obra em questão como uma autobiografia tradicional e/ou pacificada – evidenciando, na contramão disso, o aspecto dialético e tenso da construção de *Boitempo* – seria o fato de o pacto de leitura estabelecido com o leitor se constituir no espaço intervalar entre o lírico e o narrativo, rompendo com "dogmas" do gênero autobiográfico, mantendo o leitor continuamente em dúvida quanto ao encadeamento das ações e à (im)pertinência de transplantar elementos de um poema para a compreensão de outros.

Diante dessas perspectivas sobre memória poética ou poeticamente elaborada, interessa-nos, particularmente, a ideia de memória poética da escolarização, já que nosso foco está nas seções "Primeiro colégio" e "Fria Friburgo", de *Boitempo*, nas quais a experiência da escolarização formal se dá a ver, recriada discursivamente em poesia, de modo inequívoco e tenso.

MEMÓRIA POÉTICA DA ESCOLARIZAÇÃO

Entendemos que nossa tentativa de sistematização da noção de memória poética da escolarização participa de um projeto coletivo de problematização da escrita da história da educação escolar brasileira, em face do diálogo com fontes diferentes (no nosso caso, tais fontes seriam poemas) daquelas a partir das quais as vertentes mais consagradas da historiografia da educação brasileira vêm produzindo seu trabalho.

De acordo com Clarice Nunes e Marta Carvalho (1993), as fontes privilegiadas em história da educação escolar no Brasil têm sido escolhidas, tradicionalmente, por motivos outros que não sua fertilidade como documentos sobre/do passado. A influência da história totalizante, que procurava enaltecer os grandes feitos e personagens, terminou por legitimar e disseminar uma visão positiva/positivista da escrita da história, amparada por documentos, supostamente, confiáveis, já que produzidos e guardados por instâncias de poder e autoridade:

> A tentativa (...) de "narrar os fatos tal como efetivamente aconteceram" aguçou a preocupação com a localização e uso de fontes escritas, fossem leis, relatórios, memórias ou outras produções provenientes das autoridades escolares. A consolidação desse movimento fixou não só a hegemonia dessas fontes sobre outras, mas também a colonização, quando não a supressão do discurso do outro. (Nunes & Carvalho, 1993, p. 30)

No entanto, a perspectiva da nova história cultural veio questionar essa consolidação de um lugar de fala único ou superior e essa hegemonia dos documentos oficiais ou produzidos por sujeitos de autoridade, no que diz respeito à compreensão da história da educação. E as autoras enfatizam a dimensão política e intelectual desse questionamento ao pontuar:

> O esgarçamento das experiências interpessoais e dos laços de solidariedade levam-nos a subestimar a relação entre preservação documental e recuperação ou fortalecimento da identidade social.
>
> Sob esse ponto de vista, a concepção corrente nas mais diversas instituições, ainda hoje, em suas mais diferentes instâncias, é a valorização enfática dos documentos enquanto objetos de caráter comprobatório. Ou seja, mantém-se uma concepção construída nos séculos anteriores. O valor informativo, que se refere ao uso do documento do ponto de vista científico e cultural, raramente é considerado. (Nunes & Carvalho, 1993, p. 33)

Essa argumentação, de nossa perspectiva, fortalece o valor do estudo de poemas como fontes para se compreender, desde um lugar subjetivamente clivado, a escolarização no Brasil, nos primeiros anos do século XX. Parece-nos que, embora deva ser descontado certo excesso entusiástico – tanto no que diz respeito a atacar a narrativa histórica, quanto no que diz respeito ao trabalho do poeta lírico –, a afirmação de Márcio Dias (2010) deveria ser considerada:

> (...) nenhuma narrativa histórica jamais conseguiu trazer ao leitor impressões tão vivas de sensações de uma época passada, como consegue a memória afetiva e a emoção do artista, principalmente quando esse artista é um poeta lírico. [...] O tempo não é um elemento autônomo em relação ao homem: ele ganha existência unicamente em nossa subjetividade. Assim, a compreensão do fenômeno temporal, o poeta bem o sabe, é forjada por meio de um processo paulatino, gradual. (pp. 166-167)

O poema, tomado como fonte de conhecimento e reflexão histórica sobre o passado, poderia contribuir para o alargamento de nossas perspectivas em relação à escola e à escolarização. Desloca-se, por meio da leitura e consideração dos poemas memorialísticos, o olhar. A perspectivação da história pela singularidade do sujeito individual, pela pessoalidade elaborada poeticamente relativiza as verdades construídas a partir de fontes tradicionais, pois a poesia pode ser reveladora do que escapa aos discursos oficiais ou oficializados.

A simultaneidade entre um presente da criança (como Menino Antigo) que se coloca no texto poético experienciando a escolarização e um adulto que olha, no presente, para a criança em processo de escolarização no passado permite articular poeticamente vivências particulares desde dois lugares de compreensão e enunciação.

Entendemos que memória e história da educação escolar se constituem mutuamente e se atravessam continuamente, mesmo que haja constrangimentos em face das especificidades de um ou outro regime discursivo (o memorialístico e o historiográfico) – e essa relação se complexifica quando são atravessados pelas especificidades dos regimes discursivos da escrita literária, particularmente, os da poesia.

José Antônio Orlando (2002), ao destacar a singularidade do trabalho de memória constituído a partir de diferentes escritores modernistas mineiros, pontua que muitos desses autores se voltaram à reminiscência e à produção de textos memorialísticos em um contexto sócio-histórico de repressão, com o regime civil-militar brasileiro – e *Boitempo* participa desse cenário.

Para Orlando (2002), a opção pelo partilhamento de memórias – em especial em um contexto repressivo – poderia ser tomada como um chamamento à responsabilização do leitor. A reflexão poética sobre o vivido e o seu partilhamento com o leitor na forma de poemas poderiam funcionar como um apelo à transmissão e à continuidade do processo de produção de discursos que ajudem a pensar e problematizar a experiência singular inserida em um contexto histórico localizado, atualizada por meio da organização discursiva poemática, presentificando o passado na leitura. Isso ocorreria, supõe-se, porque a natureza sintética (e, também por isso, metafórica) do texto poético proporcionaria uma abertura interpretativa que exigiria do leitor uma participação tanto no processo de constituição de memórias, quanto no processo virtual de atualização contínua do passado.

É o que se poderia apontar, por exemplo, no emprego ambíguo e expressivo do tempo presente, no poema "A lebre", no contexto da seção "Fria Friburgo", de *Boitempo*, em que a analogia que o sujeito poemático traça entre sua própria situação e a situação da lebre no passado escolar se apresenta em um indecidível: não sabemos se o "Eu faço o mesmo [que a lebre]" refere-se ao tempo do acontecimento ou ao tempo da rememoração e da narrativa:

> Apareceu não sei como.
> Queria por toda lei
> desaparecer num relâmpago.
> Foi encurralada
> e é recolhida,
> orelhas em pânico
> ao pátio dos pavões estupefatos.
> Lá está, infeliz, roendo o tempo.
> Eu faço o mesmo.
> (Andrade, 1992, p. 661)

Algo interessante a ser observado é que o sujeito lírico nesse livro "rói o tempo", ou seja, recorda, e esse recordar, a partir do que Orlando (2002) escreve, não é fácil, porque é

uma tentativa de juntar, de se reconstituir. Nesse sentido, a imagem do roer retoma o almofariz de ouro, o "tudo moído" do poema anterior "(In)memória", com seus cacos, buracos, hiatos, vácuos etc. Assim, a tensão ambígua tem sentido, porque é do menino que se identifica com a lebre e roía o tempo na escola e é do adulto que recorda, também rói o tempo ao recordar o vivido.

De nossa perspectiva, esse imbricamento entre a vida presente (ou "que segue") e a imagem do passado desvelaria uma dimensão política da obra. Isso porque, conforme Massimo Mastrogregori (2009), "(...) a transmissão da lembrança e da imagem do passado é frequentemente ligada ao exercício do poder. (...) O estudo do passado não é baseado em uma força de inércia na produção e na localização de rastros, de fontes, de documentos, mas na participação ativa de eras passadas" (p. 72). Logo, se, por um lado, o estudo do passado se relaciona com aquilo que o passado de alguma maneira designou que deveria produzir sobre si mesmo por meio da conservação e destruição de rastros, fontes e documentos, por outro lado, o presente "(...) abre um espaço de *cognoscibilidade* dentro do qual é possível perceber o único passado possível" e, assim, condições "políticas, econômicas, religiosas, morais, estéticas convergem em um determinado presente para moldar o passado visível" (p. 75, grifo do autor).

Desse modo, talvez, pudéssemos estender as reflexões de Orlando (2002), ponderando que não apenas a imagem do passado atravessa os lances da vida que segue, mas a vida que segue (presente) reinventa o passado. Reinventar significaria recriar ou revelar o passado para além daquilo que a história factual permitiria perceber ou para além daquilo que as fontes tradicionais (leis, decretos, relatórios, correspondências oficiais, livros didáticos etc.) registram, pois neles, via de regra, não haveria espaço para a singularidade, a pessoalidade. Razão pela qual o estudo da memória poética da escolarização nos permite não apenas compreender melhor a produção de escritas do passado/com o passado (tais como as escritas memorialísticas em si mesmas), mas indagar o presente sobre seus regimes de cognoscibilidade em relação a esse passado.

Dessa feita, parece-nos que o estudo da memória *poética* da escolarização contribui para problematizar os discursos historiográficos produzidos sobre a educação brasileira no início do século XX que tomam como fonte documentos em que a dimensão subjetiva é rarefeita, isso porque leis, decretos, relatórios etc. são emitidos por uma instância de poder, pelo estado, que constitucionalmente normatiza para o coletivo, mas ideologicamente tem seus interesses que uniformizam a subjetividade.

Mais do que, por exemplo, o estudo da influência e da força das tradicionais instituições católicas mineiras com seus sistemas rígidos de controle dos corpos e das subjetividades, a atenção às filigranas da memória poética da escolarização tal como se manifesta em *Boitempo* nos permite flagrar o impacto dessa influência, dessa força e desses sistemas para além do contexto escolar, avançando, por exemplo, sobre o modo como o sujeito em escolarização se relaciona com outras esferas da vida social (no caso do poema considerado a seguir, "Terceiro dia", pensamos na relação com a família, em particular, com a figura materna).

Isso porque fica flagrante como os constrangimentos da contínua vigilância dos padres sobre a subjetividade do adolescente em escolarização não apenas coagem a ação intentada (no caso, escrever uma carta para a mãe), como também introjetam no sujeito a certeza do castigo por seu sentimento de desamparo em face da instituição formal de educação:

Terceiro dia

Mamãe, quero voltar
imediatamente.
Diz a Papai que venha me buscar.
Não fico aqui, Mamãe, é impossível.
Eu fujo ou não sei não, mas é tão duro
este infinito espaço ultrafechado.
Esta montanha aqui eu não entendo.
Estas caras não são caras de gente.
E faz um frio e tem jardins fantásticos mas sem
o monsenhor, o beijo, a crisandália
que são nossos retratos de jardim.
Da comida não queixo, é regular
mas falta a minha xícara, guardou
para quando eu voltar?
Ai Mamãe, minha Mãe, o travesseiro
eu ensopei de lágrimas ardentes
e se durmo é um sonhar de estar em casa
que a sineta corta ao meio feito pão:
hora de banho madrugadora
de chuveiro gelado, todo mundo.
Nunca tomei banho assim, sou infeliz
longe de minhas coisas, meu chinelo,
meu sono só meu, não nesta estepe
de dormitório que parece um hospital.
Mamãe, o dia passou, mas tão comprido
que não acaba nunca de passar.
Um ano à minha frente? Não aguento.
Mas vou fazer o impossível. Me abençoe.
E faz um frio... A caneta está gelada.
Não te mando esta carta
que um padre leria certamente
e me põe de castigo uma semana
(e nem tenho coragem de escrever).
Esta carta é só pensada.
(Andrade, 1992, p. 655-656)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sistematizando, pois, a ideia de memória poética da escolarização a partir de *Boitempo*, é possível supor que ela tenha como traço a proposição de um pacto de leitura que se constitui na dinâmica intervalar entre o poético (como fugidio e indocumentável) e o histórico (como factível, mas continuamente sujeito à negociação), pela construção de uma temporalidade complexa (que articula dinamicamente distintas visões e versões de passado e de sua cognoscibilidade no presente), em que a relação entre passado e presente é de mútua inflexão – como vimos, por exemplo, a partir do poema "A lebre" e das discussões propostas por Orlando (2002).

Essa proposta encontra respaldo na discussão que Adriana Albano (2013) realiza, ao afirmar que o texto autobiográfico de *Boitempo* possibilita articular – pela constituição de sistemas simbólicos específicos à memória poética, como forma de elaboração do passado – as vivências pretéritas do sujeito a um processo de desprendimento de si mesmo em busca de autoavaliação e autoconhecimento.

Outro traço da memória poética da escolarização em *Boitempo* é que o "menino

antigo" se delineia como uma resposta do sujeito-presente à criança que foi e à infância irrecuperável – e essa resposta se faz a partir de uma desagregação da possível linearidade dos eventos, apresentando-se na forma de *flashes* do passado, ou estilhaços de uma linearidade histórica (cor)rompida.

É o que, de certa maneira, pontuam Alcides Villaça (2006) e Solange Yokozawa (2009), ao sinalizarem que o caráter fragmentário dessa forma de elaboração discursiva (a poético-poemática) encontra justificação histórica na modernidade. Assim, "(...) o indivíduo rememorante já não é a mesma pessoa que viveu os eventos transcorridos no passado, pois a sua percepção altera-se e, com ela, suas ideias, seus juízos de realidade e de valor" (Dias, 2010, p. 157), pois o ressurgimento do menino antigo é resultado de um trabalho de memória que, "para engendrar as imagens do passado, se valerá talvez principalmente das próprias lacunas criadas pelo tempo" (p. 159).

Desse modo, por fim, a memória poética da escolarização em *Boitempo*, mais do que uma memória estilhaçada, e feita de uma diversidade de fontes – como ponderamos no comentário ao poema "(In)memória" –, em busca de superar o papel desenhado historicamente pelos contextos sócio-históricos de que participa pela via da complexificação da temporalidade, é uma forma de incluir o leitor no preenchimento das lacunas e, assim, de responsabilização desse leitor em face da construção de discursos sobre a escola e a escolarização.

Nesse sentido, lidar com a fatura estética desses textos, tomados como fontes, sem reduzi-los a documentos, da mesma ordem, por exemplo, dos documentos com que tradicionalmente a escrita da história lida, significaria não reduzir a complexificação dessa temporalidade e nem atenuar a responsabilização do leitor face ao que se apresenta – ou seja, diferentemente do que ocorre na proposta de organização discursiva própria da escrita da história, que, de algum modo, desenreda, pela via da organização discursiva, uma temporalidade como se pudesse ser sequenciada e chama a responsabilidade pela comprovação do que se afirma ao trato do pesquisador com as fontes.

O que e como se rememorará e se elaborará discursivamente a escola e a escolarização – desde essa outra perspectiva: a da memória poética – está aberto à intervenção do leitor, pois há um jogo entre passado e presente que não cessa – como vimos a partir das discussões de Mastrogregori (2009). Desse modo, a "aceitação do inevitável", defendida por Jerônimo Teixeira (2005), é relativa, na medida em que o que é possível evitar ou não está continuamente sujeito a negociação: e depende, entre outros fatores, da disposição do leitor, como co-partícipe dos regimes de cognoscibilidade do presente em relação ao passado, e, portanto, às memórias poéticas da escolarização que vierem a se apresentar às distintas temporalidades e discursividades históricas.

REFERÊNCIAS

Albano, A. (2013). A viagem da auto(des)constituição por meio da escritura poética drummondiana. *Estação Literária, 10*.

Andrade, C. D. (1992) Boitempo. In C. D. Andrade, *Carlos Drummond de Andrade: Poesia e prosa organizada pelo autor* (8ª. ed.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Dias, M. R. S. (2010). O almofariz do tempo imemorial. *Sitientibus - Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, 42*.

Faria Filho, L. M., et al. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa, 30*(1), 139-159.

Ferreira, A. C. (2009). A fonte fecunda. In C. Pinsky & T. Luca (Orgs.), *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto.

Gonçalves, J. C. S., & Nepomuceno, L. A. (2010). Cultura católica e patriarcalismo: Uma visão de Boitempo, de Drummond. *Letra Magna, 12*.

Löwy, M. (2005). *Walter Benjamin: Aviso de incêndio*. São Paulo: Boitempo.
Mastrogregori, M. (2009). Historiografia e tradição das lembranças. In J. Malerba (Org.), *A história escrita: Teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto.
Mortatti, M. R. (2014). Na história do ensino da literatura no Brasil: Problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista, 52*, 23-43.
Nunes, C., & Carvalho, M. (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos Anped, 5*.
Orlando, J. A. (2002). Memórias do século 20. *O eixo e a roda, 8*.
Santos, J. (2006). Boitempo: A recordação em Carlos Drummond de Andrade. *Nau Literária, 2*(2).
Souza, R. R. (1997) *Boitempo: A poesia autobiográfica de Drummond* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
Souza, V. (2011). Memória poética e esquecimento em História do Brasil e Contemplação de Ouro Preto de Murilo Mendes. *Ipotesi*, s.n., 127-136. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/13-Mem%C3%B3ria-po%C3%A9tica-e-esquecimento-em.pdf (acesso em 20 set. 2015).
Teixeira, J. (2005). *Drummond cordial*. São Paulo: Nankin.
Villaça, A. (2006). *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify.
Yokozawa, S. (2009). Tua memória, pasto de poesia: Configurações da memória em Carlos Drummond de Andrade. *TextoPoético: Revista do GT Teoria do Texto Poético (ANPOLL), 6*, s.p. Disponível em: http://revistatextopoetico.com.br/index.php/rtp/article/view/154/152 (acesso em: 30 out. 2015).

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO EDITORIAL

Eliana Dias[1] & Maria Cecília de Lima[2]

[1, 2]ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Como professoras da Disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), temos percebido que os graduandos têm dificuldade em trabalhar os gêneros com os estudantes do ensino fundamental e médio, quando da realização do estágio nas escolas.

Importante ressaltar que, muitas vezes os futuros docentes não conseguem aplicar as teorias estudadas sobre gêneros e, assim, colocarem em prática os conteúdos dos documentos oficiais, como PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1998) e CBC (Conteúdo Básico Comum) (Brasil, 2005a). Se há um grande consenso de que os gêneros precisam ser trabalhados na escola para que a competência argumentativa do estudante seja ampliada, ainda não é consenso saber como trabalhar os gêneros nesse contexto e na perspectiva que prega esses documentos, e muitos professores ainda se sentem despreparados para essa tarefa.

Em função dessa realidade mencionada, nosso objetivo é o de apresentar uma breve introdução sobre o tema, culminando com uma atividade realizada em escola de ensino básico com o gênero editorial. Para tanto, aproveitamos como subsídios teóricos e metodológicos as contribuições dos autores já citados e as diretrizes dos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e as do CBC, Conteúdo Básico Comum (Brasil, 2005a).

Os documentos mostram que toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (...). Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Segundo os PCN, os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, se faz necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

Bakhtin (1997, p. 21) elenca 3 elementos caracterizadores de gêneros, quais sejam:

a) Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;

b) Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
c) Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

E ainda, com base no documento CBC (6º ao 9º ano), no qual encontramos no eixo temático I, a subdivisão de Gêneros, que aborda a compreensão (leitura) de textos e ainda inclui a obrigatoriedade da leitura de editoriais.

O CBC (6º ao 9º ANO) apresenta, ainda, a necessidade do trabalho com a "Competência de compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros". Nessa competência, pode-se trabalhar com vários subtemas, quais sejam:

- Operação de contextualização
- Operação de tematização
- Operação de enunciação
- Operação de textualização

Nossa delimitação para essa atividade foi o Subtema operação de tematização com foco nos Tópicos e subtópicos de conteúdos: Organização temática (Relação título-texto (subtítulos/partes do texto); Identificação de tópicos e subtópicos temáticos; Consistência: pertinência, suficiência e relevância das ideias do texto e Implícitos, pressupostos e subentendidos).

Isto posto, vale ressaltar que, atualmente, os PCN (Brasil, 1998) e o CBC (Brasil, 2005a) orientam que as aulas de língua portuguesa tenham como base o estudo do texto, materializado em algum gênero discursivo. Entendemos que os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, sendo elas, portanto, os conteúdos de toda e qualquer aula de Língua Portuguesa.

Vários autores têm se debruçado em pesquisas sobre o ensino dos gêneros. Dentre eles, destacamos Dell' Isola (2007).

Para Dell' Isola (2007) "ensinar português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens" (p. 10). É nesse sentido que a autora enfatiza que o gênero deve se constituir como o núcleo do ensino de língua materna. Segundo ela, a escola deve

> (...) promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia em contextos específicos. (Dell' Isola, 2007, p. 12)

Tendo em vista esta demanda, a nossa proposta se dirige, em primeiro lugar, aos professores da área de linguagem (Letras, Linguística, Linguística Aplicada) que buscam encaminhar, seja no ensino básico ou superior, as seguintes questões de pesquisa: (a) que gêneros levar para as aulas do ensino de Língua Portuguesa, e (b) como instrumentalizar os professores em formação em práticas didáticas de língua materna?

De nossa experiência e inspiradas nas reflexões pedagógicas, apresentaremos a seguir uma proposta de ensino de língua portuguesa com o gênero Editorial destinada a alunos do ensino fundamental e médio.

A partir desta exposição, esperamos fomentar o diálogo com os professores da área de linguagem e encaminhar sugestões viáveis para o trabalho com o gênero

discursivo Editorial em sala de aula. Acreditamos ainda que nossa experiência também pode ser desenvolvida em outros níveis de ensino, tais como a alfabetização de jovens e adultos e o ensino superior.

Para melhor organização deste artigo, optamos por dividi-lo em 4 seções: Introdução, Fundamentação Teórica, apresentação da proposta didática com o gênero Editorial e, por fim, as Considerações Finais e as Referências.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O que os PCNs preconizam sobre o ensino dos gêneros

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, os PCN vêm apresentar diretrizes de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Atualmente o ensino de Língua Portuguesa tem estado em voga nas discussões e debates acerca do desempenho escolar dos estudantes. Essas discussões se configuraram, principalmente, pelas várias pesquisas feitas por linguistas que apontaram, mais particularmente a partir dos anos 1980, a inadequação de um ensino centrado nas tradições normativas e filológicas. Dessa maneira, foi necessário repensar outro modo de ensinar a língua materna na escola.

Em busca de diretrizes que considerassem esse novo olhar, os PCN de Língua Portuguesa apresentaram uma visão centrada em uma concepção interacionista da linguagem. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos assumem papeis principais.

Embora, em teoria, os gêneros sejam considerados como objeto do ensino de língua materna no Brasil, em prática ainda é corrente encontrar dificuldades na sua aplicação, seja por falta de informação e/ou capacitação dos professores ou mesmo por resistência a mudanças.

Sobre os gêneros, Marcuschi (2008) os trata como textos materializados que são encontrados na vida cotidiana e que possuem características definidas para a ação social. Segundo o autor, essas características são moldadas por sua funcionalidade, estilo e composição.

Os PCN sugerem que o ensino de língua materna deva ser orientado a partir de práticas discursivas que permitam aos alunos reconhecerem os diferentes gêneros e textos como formas de compreender, exercitar e utilizar suas habilidades linguísticas em sociedade, garantindo o papel de cidadãos críticos e conscientes. Por isso, a escolha do gênero editorial, pois possibilita o trabalho da criticidade do aluno.

2.2. Sobre o Editorial

Vários são os textos que circulam no universo jornalístico, cada um com seu propósito comunicativo e, dentre eles, temos o editorial. Esse gênero veicula as ideias da empresa, com a intenção de convencer o leitor do ponto de vista da empresa de comunicação. Embora uma de suas características propagadas seja a objetividade, não há como assim o ser totalmente, uma vez que um repórter, ao redigir o editorial, mesmo com a necessidade da objetividade ele tem valores e ideologias, tanto dele quanto as da empresa.

A objetividade que se consegue é em função de se retirar traços de pessoalidade do texto desse gênero, prevalecendo o emprego da 3ª pessoa do singular. Referindo-se a categorias Bakhtianinas, podemos correlacionar ao estilo, o fato de o editorial ser formal, argumentativo. Em relação à estrutura temática, o editorial retrata assuntos polêmicos. E quanto à estrutura composicional, ele retoma

tais assuntos polêmicos, mostrando seu ponto de vista de modo opinativo. E, por fim, a conclusão, que leva o leitor a uma reflexão, não tendo a autoria identificada.

3. NOSSA PROPOSTA DIDÁTICA



TRABALHANDO O GÊNERO EDITORIAL

Passo 1: Apresentando modelos do gênero

O professor deverá providenciar cópias ou apresentar os Editoriais em *datashow* para os alunos.

Texto 1: Editorial desta terça-feira (8) do Jornal Pequeno

> O Maranhão é como um país à parte do Brasil. Um país sem rede de esgoto, um país sem água e sem segurança pública. Um país sem banheiros, se é possível acreditar que esse tipo de situação ainda possa persistir. Um país cujos indicadores sociais, as aferições de pobreza e abandono das classes menos favorecidas nos remetem aos princípios de um século que já passou.
>
> A atormentada campanha política que começou no domingo – e atormentada porque nela já se registram ataques à família, crueldade no tratamento de tragédias familiares, insultos e sopapos trocados entre candidatos – registra o fato inédito e singular para quem chegou no século 21, de um candidato ao governo, Flávio Dino, apresentando 65 propostas, entre elas o "Pacto pela Vida", um projeto de redução da violência e "Água Para Todos", neste caso específico porque falta água para muita gente no Maranhão.
>
> Na proximidade de shoppings e prédios públicos suntuosos como os do Tribunal de Contas do Estado, Ordem dos Advogados do Brasil, Assembleia Legislativa, Secretaria Estadual da Saúde, o Bairro Jaracaty sofre com a falta de saneamento básico. E se aqui, em área nobre de capital, é esta a situação, podemos imaginar o que acontece nos longínquos municípios do interior do Estado.
>
> Se atingirmos a pior qualidade em quase todos os serviços que se esperam do Estado, se continuamos a erguer o cetro de campeões de pobreza, é que o modelo político fundado e mantido durante quase 50 anos pelos Sarney governou exclusivamente para as elites, para os grandes negócios e esqueceu o lado social mais necessitado. Somos um país à parte em que a distribuição de água tratada é um dos principais compromissos de uma campanha política. Somos um país à parte do Brasil, porque, no limite de todas as infidelidades sociais, o Maranhão não tem banheiros!
>
> E é neste país sem rede de esgoto, sem água, sem segurança pública, que a indecência política praticada através de parte da imprensa avança sobre a família, propõe uma guerra moral lamentável e é despropositadamente cruel com os sentimentos de um pai que tragicamente perdeu um filho. E sabe Deus o tamanho da dor de perder um filho prematuramente. Por esse caminho, o caminho do vale-tudo, o caminho do linchamento pessoal, o Maranhão, mais uma vez, será exemplo de vergonha para o Brasil.

E assim caminha o Maranhão. Falta água, falta saneamento, faltam banheiros e sobram violência e indecência política.

(Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/245434-73)05/04/2013 às 15:57 \ Feira Livre. Acesso em: 26 nov. 2015.)

Texto 2: 'Seca denuncia incompetência desde a monarquia', editorial do Globo

Diante dos chamados fenômenos climáticos extremos, já ficou entendido que, se é impossível evitá-los, o melhor a fazer é tomar medidas de precaução. É óbvio, mas não se aplica às secas no Nordeste. Mesmo que o conhecimento humano na meteorologia tenha avançado bastante, e seja possível fazer previsões com grande antecedência, a cíclica falta de chuvas na região parece sempre apanhar governos de surpresa.

Deve-se reconhecer que a atual seca, considerada a pior dos últimos 50 anos, demonstra grande poder de destruição de plantações e rebanhos. Mas ela já constava há tempos dos mapas de previsão dos especialistas.

Não surpreende que o aparato burocrático criado para tratar de questões como esta se mostre lento, incapaz de formular e executar projetos no ritmos exigido pelos problemas. É uma característica do Estado. E quando formula, não executa.

O exemplo gritante é o projeto de transposição de águas do Rio São Francisco para irrigar o agreste. Discutido já na monarquia, na corte e D. Pedro II, o empreendimento sempre foi centro de intenso conflito político regional, até que, no segundo governo Lula, com Ciro Gomes no Ministério da Integração Nacional, o que estava nas pranchetas começou a se tornar realidade. Não por muito tempo. Mesmo com a participação de destacamentos de engenharia do Exército, frentes de trabalho foram paralisadas por falta de pagamento. Canais já construídos se deterioraram. Perda de tempo e de dinheiro.

Em Brasília, gosta-se muito de falar em "obras estruturantes". Pois esta é uma, e não recebeu a prioridade merecida. Venceu a tradição de se gastar mais na atenuação dos efeitos da seca – carros-pipa, Bolsa Estiagem etc. – do que em projetos de largo alcance. (Também é assim na Serra Fluminense.)

Levantamento da ONG Contas Abertas constatou que, no ano passado, o programa Oferta de Água, do qual constam a construção de barragens, adutoras e a transposição do São Francisco, aparecia no Orçamento com uma dotação de R$ 3,4 bilhões. Porém, foi empenhado apenas R$ 1,9 bilhão, e gastos, de fato, R$406,9 milhões.

Quer dizer, obras para reter e transportar água no atacado ficam em segundo plano, enquanto o varejo dos carros-pipa deslocados para encher cisternas de quintal, entre outras ações fáceis de serem capitalizadas pelo coronelismo político, leva a parte do leão do dinheiro público.

A esta altura, não resta mesmo muito mais a fazer além de assistir as pessoas. Mas esta seca deveria servir de marco zero no enfrentamento da questão. Já existe conhecimento suficiente para se formular um programa sério, com metas de curto, médio e longo prazos, para enfrentar a seca. Teria, porém de ser um projeto de Estado, não só de governos.

(Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/245434-73)05/04/2013 às 15:57 \ Feira Livre. Acesso em: 26 nov. 2015.)

Passo 2: Condições de produção 

O professor deverá analisar com os estudantes as condições de produção do texto. Deverá enfocar com eles – o quê? Onde? Como? Com base em quê? Quem? Para tanto, poderá fazer as perguntas a seguir para que os estudantes encontrem as respostas.

- Qual é o propósito do gênero?
- Onde ele foi produzido?
- Quando foi produzido?
- Como foi produzido?
- Com base em que informações ele foi produzido?
- Como o redator obtém as informações colocadas no texto?
- Quem escreveu esse texto que estou lendo?
- Qual é o ponto de vista de quem escreveu o texto?
- Qual é o ponto de vista de quem lê o texto?
- Quem lê esse gênero, por que lê?
- Onde o encontramos?
- Que tipo de ação ele deflagra?
- Que tipo de evento deflagrou a elaboração desse gênero?

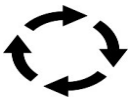
Passo 3: Seguindo o CBC – Tematização 

Como nossa escolha para essa proposta recaiu nos detalhamento das habilidades de Tematização, o objetivo dessa etapa é a de que os estudantes possam construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente. O professor deve ter em mente que os objetivos específicos nessa etapa devem prevalecer. São eles:

1) Identificar e analisar o editorial, seus aspectos e características;
2) Motivar os alunos para a leitura crítica da opinião contida nos editoriais.

Para tanto, o professor poderá partir das questões a seguir:

3.1. O título está adequado ao texto? Justifique.
3.2. Aponte/resuma/esquematize a ordem com que as informações são apresentadas no texto.
3.3. Elenque as informações mais relevantes/essenciais do texto.
3.4. Elenque as informações secundárias do texto.
3.5. O autor do texto consegue manter o mesmo tópico discursivo (o 'fio da meada') do texto? Justifique.Com base em que informações ele foi produzido?
3.6. Os subtópicos se relacionam adequadamente ao tópico do texto?
3.7. O texto apresenta algum tipo de circularidade? Se sim que tipo de efeito isso provoca?
3.8. Esse texto apresenta consistência argumentativa, sendo capaz de convencer o leitor? Se sim, justifique. Se não, proponha correções para que o texto possa apresentar consistência argumentativa.

Passo 4: Conteúdo temático 

Nessa etapa, o professor deverá explorar o conteúdo temático dos dois textos. Para tanto, a sugestão é a de que explore questões, tais como:

- Qual o tema dos editoriais em questão?
- Quais temas podem ser tratados em um editorial?

A) Construção composicional

Para o trabalho com a estrutura composicional do gênero, o professor deverá sugerir as questões abaixo para reflexão:

- Os editoriais em estudo estão escritos em verso ou em prosa?
- Como pode ser descrita/explicada a divisão em parágrafos do editorial 1 em estudo?
- Há a presença de personagens e há a interação entre eles? Se sim, como? Como isso contribui para a construção dos sentidos?
- Há imagens? Se sim, como elas contribuem para a construção dos sentidos dos textos?
- Se não, o que isso pode indicar?

B) Estilo

Para explorar o estilo dos textos, sugerimos que o professor trabalhe com os estudantes:

- O texto é informal ou formal?
- Quais traços que confirmam isso?
- Qual o tipo textual predominante?
- O que isso indica?



Passo 5: Escrita conjunta de um editorial

O professor deverá, a partir de uma notícia sobre a merenda escolar, pedir aos estudantes que escrevam um editorial. Para tanto, deverá ter como objetivos específicos nessa parte:

1) Desenvolver técnicas de argumentação escrita.
2) Intensificar a precisão semântica.
3) Conhecer e exercitar a coerência e a coesão textuais.



Passo 6: Correção conjunta de editorial

Como texto foi escrito conjuntamente, o professor poderá apresenta-lo no *datashow* e juntamente com os estudantes fazerem uma revisão, procurando ver se todas as características estudadas estão presentes no texto.

Passo 7: Avaliação das atividades

A partir das atividades desenvolvidas, o professor deverá considerar a participação dos alunos durante as atividades realizadas, verificando se conseguiram identificar a estrutura formal do editorial. A avaliação consistirá na observação do empenho e participação da turma para a realização das atividades propostas. Os alunos deverão ser avaliados também por ocasião de sua participação na elaboração do texto conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito na introdução deste trabalho, tivemos como objetivo apresentar uma atividade com o gênero editorial, elaborada em conformidade com os PCN (Brasil, 1998) e com o CBC (Brasil, 2005a). A elaboração desta proposta, que é uma dentre outras nas quais estamos trabalhando, se deu em função de nossas observações em sala de aula e também do nosso trabalho de acompanhamento dos professores em formação nas escolas públicas da cidade de Uberlândia (Minas Gerais – Brasil).

Nesse acompanhamento, notamos dificuldades de professores formados e daqueles em formação em aplicar teorias interacionistas para o ensino de gênero, restando a eles a aplicação de teorias tradicionalistas, o que queremos contribuir para transformar.

Com isso, nossa proposta pautou-se nos documentos oficiais, tendo eles sido elaborados em conformidade com a visão interacionista. Empregamos ainda, na condução de nossa atividade, conforme os PCN, uma temática transversal, e seguimos também as categorias bakhtinianas e aquelas elencadas no CBC. Nesse documento há outras categorias com as quais trabalharemos. Para essa primeira aplicação, que consideramos uma aplicação piloto, cujos resultados foram avaliados como muito bons para todos os envolvidos: professores formados e em formação, assim como pelos alunos do ensino básico, essas categorias foram suficientes para uma reflexão produtiva e para apontar novos caminhos.

REFERÊNCIAS

Brasil - Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental: Introdução e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005a). *Conteúdo Básico Comum Língua Portuguesa. Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio*. Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br (acesso em: 18/07/2015).

Brasil - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2005b). *SIMAVE – Matriz de referência de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação.
Dell' Isola, R. L. P. (2007). *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
Duarte, V. M. N. (s.d.). *O editorial – Uma modalidade que circunda no cotidiano jornalístico*. Disponível em: http://portugues.uol.com.br/redacao/o-editorial-uma-modalidade-que-circunda-no-cotidiano-jornalistico-.html (acesso em: 11 nov. 2015).
Lima, J. R., & Santos Filho, I. O. (2011). Editorial: Gênero de expressão opinativa**.** *Interdisciplinar, 14*, 87-99. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_14/INTER14_08.pdf (acesso em: 12 nov. 2015).
Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação, 11*, 5-16.

LETRAMENTO LITERÁRIO: O PRAZER HUMANIZADO

Valdenides Cabral de Araújo Dias

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Para a leitura do texto literário o leitor deve estar apto a ver nele uma outra forma de expressão do mundo capaz de impactá-lo e até mesmo de despertá-lo em direção à escrita literária. Partindo dessa concepção, consideramos que o indivíduo desenvolveu o letramento literário quando se sente em condições de criar e/ou recriar o texto literário lido e o percebe com uma ferramenta comunicativa que oferece inúmeras probabilidades de expressão, de compreensão, de conhecimento do outro e reconhecimento de si.

Com relação ao ensino do texto literário em sala de aula, sabemos que este permanece sendo visto de maneira distorcida do seu foco principal. O seu uso se restringe apenas à exploração de seus elementos gramaticais ou, no Ensino Médio, para apresentar as características de obras diacronicamente estabelecidas nos livros didáticos, sem a preocupação com o verdadeiro foco da leitura literária, que é a humanização, o desenvolvimento intelectual, o crescimento pessoal e o prazer pelo ato de ler que somente a sua compreensão possibilita.

Salientamos que a literatura, enquanto forma de linguagem que transcende a norma, não deve ser vista no ensino sistematizador como uma disciplina curricular obrigatória tradicional. Esta deve ser tratada como um direito ao cidadão, uma vez que, como afirma Candido (2004), "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inaliável" (p. 176).

Assim, todas as intervenções de prática docente no âmbito da leitura literária, deve partir desse direito que não pode ser negado ao aluno. Sabemos, a leitura do texto literário na sala de aula necessita passar por vários momentos de reflexão e, possivelmente, os mais importantes são os que se referem a questões práticas, com atividades de interveção que dialoguem sempre com sugestões críticas e conscientizadoras em relação ao que é literatura e o que ela representa para uma dada cultura. Dessas intervenções bem sucedidas teremos condição de vislumbrarmos leitores aptos ao entendimento do texto literário, a sua fluição e fruição.

O leitor do texto literário é o ser imbuído de um novo olhar sobre uma linguagem que transforma o sentido em sentidos, a imagem em imagens, o real em simbólico. Este ser é capaz de entender o que lhe acena e encená-lo nos espaços que as suas interpretações proporcionam. Pensamos nesse leitor como leitor apócrifo, no sentido que lhe dá Roberto Ferro (1998, p. 17), como aquele que se oculta nas abas do texto, não como parasita, mas para nele tecer os seus sentidos, ampliando-o. Enquanto transgressora, a palavra literária "implica reconocimiento y transtorno; la escritura literaria figura el objeto que va a desestabilizar, que va a exhibir en una interminable fuga de significantes, y ese gesto lo ausenta". Entretanto, essa ausência ou ocultamento do leitor literário produz e provoca uma ordem de sentidos que dá vida ao texto, redimensionando-o conforme surjam os significados que lhe deem uma completude.

O leitor apócrifo de Ferro remete para o silêncio puro que se cria dentro da atmosfera de leitura de que fala Proust (1989), para quem, "falamos para os outros, mas nos calamos para nós mesmos" (p. 43), traduzindo com isso uma amizade sem egoísmos, de forma que possamos ver na leitura do texto literário um espelho que pode e deve despertar nossa sensibilidade e nossa intelígência, "pois somente a leitura e o saber dão as "belas maneiras" do espírito".

Diante de tais reflexões, a proposição de trabalhar com a poesia em sala de aula, observando o tempo que o professor dispõe dentro de seu espaço escolar, foi ponto a ser seguido por bolsistas e voluntários do curso de Letras. Bem sabemos que a não existência de um professor específico para as aulas de literatura provoca uma série de conflitos que podem acarretar no mau uso do texto literário. Foi por esse caminho que foram preparados os monitores, para exercerem a tarefa de instrumentalizadores e facilitadores do letramento poético no Ensino Fundamental, considerando-os capazes de reativarem no espaço escolar, conforme Kleiman (2008, p. 11), o conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder."

O LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao tomarmos os conceitos de letramento desde Kleiman (1998), considerando-o "como práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita" (p. 181), passando por Soares (2002, p. 144), que vai além do impacto social da escrita, quando diz que essas práticas, uma vez acionadas, provocam consequências sobre a sociedade, chegamos a Skliar (2002), para constatarmos que

> Talvez não haja alguma coisa que possa ser chamada de letramento e sim, letramentos, no plural, quer dizer, experiências vividas e pensadas – às vezes parecidas, às vezes semelhantes, outras vezes opostas, e outras radicalmente diferentes, duais, antagônicas – de se relacionar com um código que é instável, fugitivo, enigmático, pois se encontra no coração de uma(s) cultura(s) que é (são) também instável (veis), fugitiva(s) e enigmática(s). (p. 7)

Nesse sentido, temos a compreensão de que o conceito desenvolvido por Skliar (2002) é mais apropriado, quando nos referimos ao letramento literário, considerando as peculiaridades inerentes ao tipo de texto. Por ele, as condições de letramento se ampliam e dão ao professor e seus alunos a oportunidade de dialogarem com a obra, de produzirem uma interpretação de mundo plural, posto que o texto literário fica exposto a uma série de visões e a uma decifração mais complexa, como queria Zilberman (1983), desde a década de 80:

> Se desse diálogo infinitas oportunidades se abrem, cada intérprete, por sua vez, lança à obra seu pré-conhecimento, isto é, seu próprio horizonte. Portanto, por mais autônoma que seja a obra, ela se defronta com este limite, já que o intérprete recorta esta multiplicidade e a torna finita, imprimindo, enfim, seus valores no texto. Saber de onde o intérprete lê o texto pode não significar a restauração desse infinito – e não significa. Mas deixa patente que não se trata de uma leitura ingênua, nem ao menos, autoritária, nos seus esforços por se converter em absoluto. (p. 116)

Pensarmos que a literatura como forma de humanização, como quer Candido (2004, p. 186) é uma necessitade vital para a humanidade, é aceitarmos que o lugar que ela ocupa no espaço escolar deve ser sim, revitalizado, ampliado, para darmos conta de sua importancia para o aluno que encontra-se em processo de construção de sua identidade. Assim sendo,

> (...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a forma de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma ao sentimento e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2004)

Quando tratamos de desenvolver práticas de leitura literária em sala de aula, pensamos em alunos de escolas públicas que se encontram resistentes às leituras de quaisquer natureza. O aluno avesso à aprendizagem de um modo geral, sem motivação, que não encontra na escola o eco que precisa para se completar em suas necessidades de conhecimento e de desenvolvimento de sua personalidade. A leitura literária entra, nesse aspecto, como uma coadjuvante da educação formal, pelo fato de que a sua compreensão demanda subjetividades que fogem aos padrões rígidos pleiteados pelas escolas. A leitura do texto literário é um processo que se desenvolve a médio e longo prazo, conforme as competências e habilidades dos alunos.

Assim, pensando sempre no bem estar do aluno, a leitura deve ser iniciada por textos curtos, possibilitando ao professor a sua exploração em sala de aula. Os contos, as crônicas, os minicontos, as tirinhas, os poemas são exemplos de textos curtos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula do Ensino Fundamental, uma vez que pela mediação do professor são melhores compreendidos pelos alunos.

O professor deve ter e desenvolver uma concepção de leitura que possa favorecer tanto o aprendizado do aluno, quanto o prazer que a própria leitura proporciona. Seguindo Jouve (2002, p. 111), quando fala em playing e game, onde o primeiro faz com que o aluno, enquanto leitor/jogador, identifique "uma figura imaginária" e o segundo, encaminha-o para a resolução do jogo de forma reflexiva, "precisando de saber, inteligência e sentido estratégico", pensamos nesse aluno disponível ao playing e ao jogo. Tal qual um jogo de estratégias, a leitura bem orientada irá enraizar-se no imaginário do aluno, desenvolvendo nele o hábito, o gosto, a necessidade de ver e compreender o mundo através das sensações que o texto literário pode e deve lhe despertar.

Falar de letramento literário é fazer um recorte especial em todas as formas letramentos. A vida do aluno é perpassada por letramentos informais que vão além dos limites da sala de aula. Empossados desses letramentos, o aluno chega à escola para incorporar os letramentos formais, quais sejam, a leitura, em seu mais amplo espectro e a escrita, em sua modalidade padrão. É por essa via de mão dupla que o professor de Língua Portuguesa deve conduzir o seu fazer pedagógico, considerando tanto a leitura quanto a escrita como fundamentais para o letramento satisfatório.

Para esse letramento acontecer faz-se necessária a condução do professor, cujo papel em sala de aula é promover momentos de contato entre o aluno leitor e o texto. Uma vez que isso acontece, o aluno caminha pelo texto literário, de forma segura, plurissignificando-o e percebendo nele, por um lado, a sua face linguística, na qual é tecido e, por outro, a estética, em cuja fonte vai desenvolver a sua sensibilidade. É nesse jogo de compreensão que ele vai mapeando sentidos, preenchendo os vazios deixados pelo autor, dando vida ao texto. Por essa mediação bem sucedida, instaura-se uma relação indissolúvel entre o texto literário, o leitor e a compreensão de mundo

que dele extrai. Desse modo, segundo Iser (1996, p. 126) é importante que haja uma interação entre o texto e o leitor, fazendo com que este atue no interior do texto, não como forma de complementá-lo, mas para combiná-lo, uma vez que

> Os lugares vazios indicam que não há necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares cazios um importante estímulo. (Iser, 1996)

E o que é o letramento literário, senão essa possibilidade que o texto oferta ao seu leitor, de interpenetração nesse mundo imaginário, só permitido pela linguagem metafórica nele entranhada?

Em sala de aula, esse tipo de letramento requer dos seus agentes – professor/aluno – um diálogo competente. Se mostrarmos aos nossos alunos, enquanto professores, que o texto literário abre-se para além das atividades obrigatórias dispostas nos conteúdos programáticos, fazendo-os perceber que lá dentro de cada palavra encontra-se um mundo à espera de seu reconhecimento e de sua compreensão crítica, o letramento se completa. Se fizermos o nosso aluno falar a partir do texto literário, estaremos promovendo e alimentando o verdadeiro letramento.

Cosson (2014, p. 93) também discorre sobre a relação entre literatura e ensino pelo viés da humanização. Para ele, a escola precisa com urgência fazer uma revisão pacificadora em relação ao uso que faz do texto literário em sala de aula, desde o ensino fundamental ao ensino médio, pois como está sendo dado, leva a literatura à falência de sentidos, ou seja, "não está sendo ensinado para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza". É ainda Cosson (2014, p. 45) a afirmar que, para acontecer o letramento literário em sala de aula, necessária se faz uma sistematização de sua utilização, que não esteja presa a qualquer tipo de texto, como acontece no Ensino Fundamental, tão pouco volte-se à simples historicização da literatura brasileira, como ocorre no Ensino Médio. Há que redimensionar as aprendizagens para que se possa atingir um letramento satisfatório. Para tanto, apresenta estratégias de ensino a partir de sequencias didáticas, como estratégias para promover o letramento literário. Tais sequencias – básica e expandida – servirão como suporte ao professor que desenvolverá sua prática de sala de aula a partir das três perspectivas metodológicas apontadas por ele, quais sejam: a oficina, o andaime e o *portfolio*. Todas voltadas para o "aprender a fazer fazendo", alternando sempre atividades de leitura e escrita, associadas com outras práticas interdisciplinares. Portanto, sua intenção propondo estas sequencias é de guiar professor e aluno para uma competência leitora que ultrapasse o campo da simples decodificação. Assim, a literatura na escola passaria a ofertar o aluno "uma experiencia única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos", partindo do princípio de que

> O ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores. (Cosson, 2014)

Consideramos, por fim, que o letramento literário em sala de aula abarca uma variedade de tipos textuais, em prosa e em verso, que requer, cada um, um

direcionamento de leitura em consonância com suas cararacterísticas próprias. Assim, enquanto os direcionamentos de leitura dos textos em prosa estão direcionados para os personagens, narrador, fatos, dentre outros elementos, os textos em verso exigem uma atenção especial para o eu poético e para a linguagem simbólica que os envolve. Por essa razão, nosso foco será o letramento poético.

O LETRAMENTO POÉTICO

De todos os possíveis letramentos, o letramento poético exige do professor e do aluno, respectivamente, uma sensibilidade mais aguçada e uma condição crítica e reflexiva para a compreensão e expansão de sínteses. O poema condensa um mundo que se expande pela poesia que o transcende. Metaforicamente, o poema é uma pequena ilha cercada de signos; a poesia, o mar de sentidos que a cerca; o abismo no qual nos abismamos e nele nos enfeitiçamos ao perceber a profundidade e a beleza de recortes do mundo, passíveis de recriação pelo leitor.

A leitura do poema nasce da necessidade de sentirmos o mundo real de uma forma mais prazerosa e lúdica. A estrutura poemática, composta de estrofes, versos, rimas, ritmo, melodia, entre outros, permite ao leitor compará-la à música, de onde o poema se originou. Assim, estudar o poema em sala de aula é a chave mágica por onde entrará a compreensão do mundo, a criticidade do mundo e o deleite do leitor. É a via por onde podemos iniciar o hábito da leitura. É o gênero textual por excelência ligado ao prazer do texto, à sua fruição, seja o poema erudito ou popular. É por onde o leitor vai experimentar a sensação de prazer, de emoção, que chamamos POESIA.

Para que isso aconteça em sala de aula, forma-se um quadrado perfeito: autor, texto, leitor e professor, imbuídos de um desejo de ser lido, sentido e compreendido. Para o letramento poético em sala de aula, seguimos passos que começaram pela ação reflexiva, orientada e participativa acerca da criação poética e de como se constitui o poema, para, em seguida, o aluno traduzir, dentro de si, a poesia e nela descobrir, no momento da leitura silenciosa e em voz alta o ser poético, tornando-se sensível a este ser. O aluno, ao ser interrogado sobre a criação poética, parte do princípio da finalidade da escrita e leitura ambivalentes: o poeta, espantado ante à realidade, ou mesmo diante do seu próprio imaginário, imbuído de uma sensibilidade única, transforma o seu sentir em uma experiência de linguagem, também única; o aluno, por sua vez, diante da criação poética, acessa os fatos e emoções do poeta, transformando sua, a experiência de linguagem do outro. Diante da escrita poética ocorre um confrontar de emoções capaz de desenvolver a sua compreensão e até a própria escrita.

A POESIA EM SALA DE AULA: ALUNOS NO PALCO DA VIDA

A poesia sempre se destinou a ser falada; por isso, não vive simplesmente no manuscrito, no livro, como a maior parte das formas e gêneros literários, que são inteiramente isolados da verbalização e têm um estilo próprio de linguagem escrita. Segundo alguns estudiosos, oral ou escrita, a poesia está em primeiro lugar no quadro de domínios de comunicação: aspectos tipológicos, capacidade de linguagem dominante. É, portanto, o gênero mais antigo e mais privilegiado pela sociedade por ser uma elaboração particular da linguagem como forma de expressão e de interpretação do mundo. Procedendo dentro deste pensamento, foi criado o Projeto de extensão “Poesia Potiguar & Cia”, cuja missão era agregar o maior número de alunos do Curso de Letras (UFRN) aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, da Escola Tristão de Barros, da cidade de Currais Novos (RN), visando a um

envolvimento poético que começou com a teoria aplicada em sala de aula e a prática dessa teoria junto à comunidade. Visava, portanto, à socialização do saber e do sentir poético, através da leitura, da compreensão crítica e, por fim, de sua declamação, para que outros alunos e pessoas da comunidade pudessem, também, sentir e compreender.

Sabemos que o poema, quando bem dito, e aqui serve de trocadilho, dito bem aos seus leitores, a bendita palavra ali sacralizada, eleva os seres e neles desperta a sensibilidade, a criatividade, o prazer estético e o conhecimento e valorização do literário e de si mesmo. E quando podemos fazer isso com a própria poesia de autores próximos, o prazer se torna melhor e maior.

O Projeto de Extensão foi aplicado, tendo por objetivos principais: levar ao conhecimento dos alunos da rede estadual e municipal a poesia dos mais conceituados poetas do Rio Grande do Norte, mostrando-lhes o valor de cada um para a formação de uma literatura norte-rio-grandense, que possui já traços definidos, e capaz de servir de espelho para futuros escritores; preservar, valorizar e divulgar a literatura produzida no Rio Grande do Norte; despertar nos alunos a sensibilidade, o gosto pela leitura do poema, através de nossos próprios poetas para, em seguida, apresentar outros poetas brasileiros e de outras nacionalidades.

De acordo com algumas referências utilizadas houve o momento de interação, onde pudemos explicitar algumas dicas fundamentais acerca da leitura oral do poema, propostas por Hélder Pinheiro, em sua obra *Poesia na sala de aula* (2007), onde as principais delas estão insertas no capítulo "Sugestões e Experiências", todas em consonância com os teóricos Adler e Doren em *A Arte de Ler* (1954), que considera não haver leitura passiva. De posse do conhecimento teórico, alunos da Graduação em Letras e alunos do Ensino Fundamental maior e Médio procederam a leitura dos poemas, com a propriedade de quem abraça um organismo que, para permanecer vivo, precisa colocá-lo em movimento. Assim, os alunos foram descobrindo a acentuação, a entonação, as pausas, o tempo e o ritmo do poema e a melhor forma de incorporá-lo e expressá-lo.

De posse dos conhecimentos teóricos e poéticos, partimos para colocar em prática o aprendizado, que seria a encenação do poema. Para tanto, recorremos a Zumthor (2000) e os seus ensinamentos acerca da performance. Para ele, a presença vocal só é plena na experiência poética. Desse modo,

> Tais são os valores exemplares produzidos pelo uso da voz humana e sua escuta. Elas só se manifestam, de maneira fortuita e marginal, na cotidianidade dos discursos ou na expressão informativa; a poesia opera aí a extensão da própria linguagem, assim exaltada, promovida ao universal. Pouco importa que ela seja ou não entregue à escrita. A leitura torna-se escuta, apreensão cega dessa transfiguração, enquanto se forma o prazer, sem igual. (p. 87)

É pela voz poética que o aluno se empodera de uma mensagem, cujos sentidos já não dependem apenas do poeta, mas de sua recepção. Pela voz poética o aluno responde a estímulos que, seguindo as implicações da voz, descritas por Zumthor (2000), repercute no corpo, como ponto inicial e se estende ao cognitivo, posto que exige concentração e a consciência de duração, ou seja, como ainda nos diz Zumthor (2000)

> (...) a carne, como noção ao mesmo tempo primeira e última (...) evoca uma sensibilidade geral, anterior à diferenciação da visão, da audição, do tato, do olfato, do paladar. Na pluralidade de nossas

> sensações, elas demarcam uma unidade encoberta, real, percebida às vezes, mas fugidia, manifestando a presença do corpo inteiro comprometido no funcionamento de cada sentido. (p. 81)

É na confluência do corpo e do espírito que se dá a performance, última etapa do letramento poético. Nesse ponto, os monitores e professores das salas de aula atendidas pelo projeto terão cumprido as tarefas de instrumentalizar e facilitar o acesso, a compreensão do texto poético e despertado no aluno o gosto pela leitura e até pela escrita do texto poético. Nesse momento, a obra passa a existir, é compreendida e consagrada, como assegura Dufrenne (1969), em presença do leitor. Em tempos de grafocentrismo, a poesia, enquanto matéria de linguagem, comporta fala e escrita. Para ele, o poeta se sensibiliza com a sua disposição no papel e procura fixar nele o que experimenta no corpo, na voz e no ouvido.

ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS

Para o letramento poético de alunos do Ensino Fundamental e Médio unimos, contrariando a ordem estabelecida por Zumthor (2000), leitura, recepção e performance, no sentido de que estamos falando da formação de leitores em sala de aula. Pensamos na leitura enquanto jogo, enquanto momento de ludicidade, onde o leitor iniciante possa fruir o prazer que o texto lhe proporciona esteticamente e fluir a compreensão desse mesmo texto.

Pensando nessa fruição e no prazer que o poema bem lido pode proporcionar ao aluno, no ato de sua recepção, concordamos com Regina Zilberman (1989), quando a mesma nos diz que, "a estética da recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo com a obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas, assim, em modelos de ação" (p. 50). Nesse sentido, destacamos o processo de leitura e recepção humanizadora da poesia, mas abordamos também os aspectos do gênero, a parte estrutural do poema, já que, em alguns casos, a compreensão das formas de métrica, de rima, de ritmo e versificação, contribui com a compreensão, num processo criativo e extremamente complexo, que pode ir da mais simples compreensão, à escrita de textos poéticos.

Se pensarmos no poema como uma forma de linguagem que se constrói e se reconstrói ao longo dos séculos, podemos dizer que é o que mais se aproxima da natureza humana, pelos mesmos motivos. Se pensarmos em sua função social e humanizadoras, podemos seguir pensando conforme Moisés (2007), que diz ser a poesia coadjuvante da Educação, no sentido de que ensina, a logo prazo e de outra forma – revolucionária – o aluno a ver o mundo de outro modo, a ver-se de outro modo. Tanto o professor quanto o poeta ensinam o aluno a compreenderem, a refletirem o mundo e se refletirem. Nesse caso, a performance, além de promover a compreensão do lido e do dito, possibilita o nascimento de um futuro escritor.

É pela poesia que pensamos chegar a atingir o letramento literário. É pelo domínio do poema e sua essência que o aluno poderá transformar a escola em um lugar de prazer e de necessidade para o seu crecimento. O gosto pela leitura e pelos lugares de leitura advem da intermediação do professor e suas práticas em sala de aula. O letramento literário é, possivelmente, o que mais proporciona o crescimento do homem enquanto ser que evolui conforme a sua compreensão de mundo. Quando aqui falamos no prazer humanizado é pensando nas possibilidades que o imaginário do texto poético proporciona ao leitor de, jogando com a imaginação do poeta, descobrir a sua própria imaginação.

REFERÊNCIAS

Adler, M. J., & Doren, C. V. (1954). *A arte de ler*.
Candido, A. (2004). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul.
Cosson, R. (2014). *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
Dufrenne, M. (1969). *O poético*. Porto Alegre: Editora Globo.
Ferro, R. (1998). *El lector apócrifo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor S.R.L.
Freire, P. (1989). *A importancia do ato de ler – Em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
Iser, W. (1996). *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34.
Jauss, H. R. (2002). A estética da recepção: Colocações gerais. In L. C. Lima, *A literatura e o leitor* (2ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
Jouve, V. (2002). *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP.
Kleiman, A. (1998). *Oficina de leitura: Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
Kleiman, A. B. (2008) Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras.
Moisés, C. F. (2007). *Poesia & Utopia: Sobre a função social da poesia e do poeta*. São Paulo: Escrituras Editora.
Morin, E. (2005). *Amor, poesia e sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
Pinheiro, H. (2007). *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem.
Proust, M. (1989). *Sobre a leitura*. São Paulo: Pontes.
Skliar, C. (2002). A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In A. C. Lodi, K. Harrison, S. Campos, & O. Teske (Orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação.
Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Ed. Manole LTDA.
Snyders, G. (1993). *Alunos felizes: Reflexão sobre alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
Soares, M. (2002). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
Zilberman, R. (1983). Aspectos da interpretação literária. *Letras de Hoje, 51*, 148.
Zilberman, R. (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.
Zumthor, P. (2000). *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC.

A ESCRITA ESCOLAR PARA EXPRESSÃO DE CONHECIMENTOS E APRENDIZAGENS: UM CASO EM ESTUDO

Isabel Margarida Duarte[1], Sónia Valente Rodrigues[2], Ana Paula Machado[3], Maria Manuel Guedes[4] & Maria Helena Toriz[5]

[1]Faculdade de Letras, Universidade do Porto (PORTUGAL)
[2, 3, 4, 5]Agrupamento de Escolas de Vilela, Paredes (PORTUGAL)

> Na escola, não basta saber, é preciso dizer o saber de modo a integrar e a integrar-se na comunidade escolar: expondo, argumentando, justificando.
> (Otília Costa e Sousa)

INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso escolar, os alunos estão permanentemente em situações de escrita para expressão de conhecimentos e aprendizagens, a maioria das quais de natureza avaliativa. Justifica-se, por isso, que a supervisão pedagógica e a colaboração entre os professores no esforço de melhoria do desempenho escolar dos estudantes integrem a análise e a descrição dos problemas inerentes a esta competência específica, mas transversal na atividade escolar.

O aprofundamento do conhecimento sobre a escrita para expressão de conhecimento e de aprendizagens foi sentido como necessário ao longo da implementação do projeto *A observação de pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão* (Mouraz, Fernandes, & Torres, 2015), no agrupamento de escolas de Vilela. A dinâmica multidisciplinar e colaborativa estimulou o potencial reflexivo dos professores participantes – com uma experiência profissional acima dos vinte anos – em face de problemas relacionados com o sucesso escolar dos alunos (Rodrigues et al., 2015).

Essa necessidade de aprofundamento abriu espaço para uma pesquisa interdisciplinar, realizada através de uma interação colaborativa (Alarcão, 2015) entre investigadores, da área da linguística e da didática, e professores do ensino básico e secundário de diferentes disciplinas, concretamente Matemática, Físico-Química e Ciências Naturais.

Esta pesquisa, de que aqui se dará conta, encontra-se numa fase preliminar de justificação de uma intervenção a realizar, com vista à resolução dos problemas detetados. Essa justificação far-se-á através da identificação de problemas específicos cuja diagnose permitirá a formulação de uma questão de investigação.

Como ficou referido, a área circunscrita para estudo foi a escrita para expressão de conhecimento e de aprendizagens, vital no sucesso escolar dos alunos. Na base da centralidade desta área estão três constatações.

Em primeiro lugar, a escrita é o uso da língua mais valorizado nas atividades escolares enquanto instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e aprendizagens. Embora a maior parte da aula decorra mediante interação oral, a escrita é o modo a que se recorre para consolidação de aprendizagens e para verificação de conhecimentos.

Em segundo lugar, a produção escrita relacionada com o conhecimento (trabalho de casa, testes, análise de produções escritas, diapositivos que acompanham apresentações orais, entre outros) é transversal ao currículo e pode ditar o insucesso escolar (Pereira, 2001a, 2001b).

Finalmente, o modo de avaliação mais prestigiado – por alunos, por encarregados de educação e por professores – são os testes. Não se pode ignorar, por exemplo, que a opção pelo teste como instrumento de recolha de informação implica um trabalho integralmente realizado por escrito, quer por parte dos professores (construção, extração de informação, análise de dados), quer por parte dos alunos (leitura e compreensão dos itens, elaboração de resposta, releitura e revisão das respostas). Há exigências quanto à competência de escrita e à competência linguística, de ambos os intervenientes, professor e aluno, concretamente no que diz respeito à escrita para construção e expressão de conhecimentos. Isto significa que o aluno, a par dos conhecimentos e aptidões específicos de cada área do saber, necessita de proficiência em mais duas áreas: a compreensão da linguagem escrita e a expressão escrita. Estudos realizados e divulgados por Faria (2008) revelam os problemas inerentes a esta articulação entre conhecimento matemático e capacidade de compreensão de enunciados de provas e de expressão desse conhecimento.

Da consciência destes fatores, derivam as seguintes preocupações:

- Em que medida a produção escrita dos alunos interfere com os resultados de avaliação de conteúdos nos testes de Ciências Naturais, de Físico-Química e de Matemática?
- Os fracos resultados escolares dos alunos derivam de problemas relacionados com a compreensão na Matemática, nas Ciências Naturais, na Físico-Química, com a competência da língua e a competência da escrita ou com ambos os fatores?

O conhecimento empírico dos professores comprova a existência de dificuldades de natureza linguística, frequentemente registadas em atas das reuniões dos conselhos de turma, nas quais surgem, nas razões do insucesso em diferentes disciplinas, enunciados como “não sabem Português”, “não sabem interpretar os enunciados”, “não sabem escrever as respostas”, “não leem os enunciados até ao fim”, “não compreendem o que se pergunta”. Estas dificuldades são vivenciadas nas aulas em que os testes são aplicados. Durante a realização da prova, os alunos, não raras vezes, chamam o professor ao lugar para colocarem dúvidas como: “Professor, aqui o que é para fazer?”, “Professor, o que quer dizer com ‘Justifica’?”, como já ficou evidente em (Carvalho, 2013). Que razões estão na base destas dúvidas quanto “ao que o professor quer” como resposta a cada um dos enunciados?

Para a realização do trabalho, procedeu-se a análise documental de testes num percurso com 4 etapas: (i) constituição do *corpus*; (ii) definição dos procedimentos de análise; (iii) registo e tratamento dos resultados da análise; (iv) identificação de problemas específicos.

Antes de dar conta dessa análise, porém, será apresentado o quadro teórico no âmbito do qual o presente trabalho foi realizado.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1. Traços discursivos das perguntas e das respostas

1.1.1. As perguntas ou instruções dos testes de avaliação correspondem a atos diretivos ou injuntivos. Searle (1969) caracterizou os atos diretivos ou injuntivos

como aqueles em que o locutor procura conseguir uma atuação futura do seu interlocutor. No caso dos enunciados, típicos atos injuntivos, o professor indica o que o aluno tem de fazer, que comportamento terá de ser o seu, geralmente através de um imperativo (se o trata por tu: "seleciona") ou por um conjuntivo com valor imperativo (se o trata em 3ª pessoa: "indique"). Os verbos utilizados para a instrução são, normalmente, transitivos diretos, como os dos exemplos (1) e (2).

(1) Nas questões 1 a 6, seleciona a opção que permite obter uma afirmação correta. (CN7_doc01)

(2) Indique o tipo de metamorfismo representado no esquema da figura 1. (CN7_doc02).

O enunciado das perguntas tem, por vezes, recomendações, pistas, sobretudo se a resposta esperada é mais extensa e uma sequência composta, como em (3), (4) e (5). Tais recomendações, que são ainda atos diretivos, usam com frequência a modalidade deôntica, em fórmulas como: "deves dar exemplos", "terás de ter em conta o plano já feito", "não deves ultrapassar 150 palavras", "não te esqueças de justificar a tua opinião", por exemplo. Os tópicos que o docente adianta e que devem ser tidos em conta, como conselho, podem vir enumerados no infinitivo: "não se esqueça de: fazer um plano para anexar ao texto; reler o que escreveu tendo em conta a lista de verificação anexa; ler a resposta em voz alta", etc. Podem ser formulados, ainda, na forma de uma enumeração de itens, como em (4). Alguns pressupostos a serem tidos em conta completam, então, o discurso injuntivo (3):

(3) A partir da análise da figura seguinte, descreve o processo de formação desta estrutura vulcânica. (CN7_doc15).

(4) O gráfico apresenta a variação da temperatura de uma determinada quantidade de água durante o seu aquecimento.
Elabore um pequeno texto onde refira:
- o intervalo de tempo no qual a água se encontra no estado líquido:
- a temperatura à qual é possível encontrar a água no estado líquido e sólido ao mesmo tempo;
- as razões que permitem concluir que se trata de uma amostra de água pura (substância). (FQ7_doc3).

(5) Nós vivemos no sistema solar.
Escreve um pequeno texto onde indiques:
- a localização da Terra no Universo, indicando o modo como os corpos celestes se organizam;
- qual é a nossa galáxia, a sua forma e a localização do Sol nela;
- como se tornou possível o conhecimento do Sistema Solar e do Universo. (FQ7_doc11).

As instruções injuntivas deveriam ser claras e curtas e o mais objetivas possível, e não deveriam conter mais do que uma tarefa para o aluno realizar.

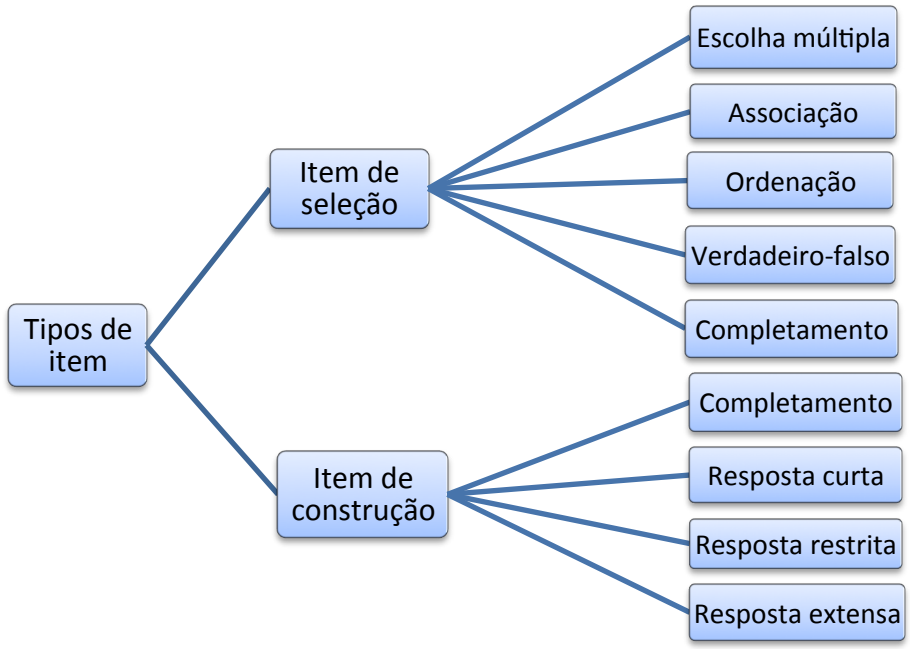
1.1.2. A sequência explicativa é uma das sequências prototípicas de base propostas por Adam (1996). Podemos distinguir, no âmbito dessa sequência, as que fazem parte de interações comuns e as que estão incluídas no "domínio dos discursos de transmissão de conhecimentos" (Moirand, 2005, p. 231). São as últimas que nos interessam agora. Nestes discursos, é tida sobretudo em conta a sequência explicativa

que, do ponto de vista enunciativo, é produzida por um enunciador que transmite conhecimentos, servindo de reformulador ou mediador entre o discurso científico e aquele a quem se explica, tipicamente, o aluno.

A sequência expositiva/explicativa de que nos ocuparemos, no entanto, tem por função que o aluno prove que compreendeu e é capaz de reproduzir, por palavras suas, o fenómeno que se trata de explicar. Se mantém a estrutura sintática da sequência explicativa típica ("estrutura de três actantes, dos quais dois são animados (A explica algo a B)" (Moirand, 2005, p. 231), a assimetria de conhecimentos não coincide com a que caracteriza a sequência típica: nas respostas, B explica a A algo que A conhece melhor do que B, para provar a A que compreende e pode reproduzir, ainda que simplificadamente, a relação entre fenómenos: causal, funcional, intencional. Esta sequência é sobretudo monologal, revela apagamento das marcas enunciativas (por isso recorre, com frequência, a construções passivas), embora a disciplina escolar em que se está a operar pressuponha diferentes tipos de explicação. Também o destinatário condiciona a construção da sequência: não se explica da mesma forma se for para o professor, num teste de avaliação, ou para um colega que tem uma dúvida genuína. *Explicar* implica, geralmente, a existência de orações subordinadas causais, bem como do presente atemporal. Com frequência, implica reformulações, isto é, que se esclareça ou parafraseie o sentido de uma palavra ou noção anterior. Implica ainda o pôr em relação dois fenómenos: a causa e o efeito, a ação e a sua finalidade, a atuação e a sua intenção, etc. Implica, por vezes, apresentar argumentos que justifiquem a explicação e por isso não podemos descartar os "entrelaçamentos e os jogos estratégicos entre explicação e argumentação" (Plantin, 2006, p. 230).

1.2. Tipologia de itens constitutivos de um teste

Os testes de avaliação «são constituídos por um conjunto de itens que enunciam de forma clara as tarefas a realizar pelos respondentes» (Neves & Ferreira, 2015, p. 91). É importante ter presente o tipo de itens que integram os testes, definido em função dos procedimentos exigidos ao sujeito respondente. De acordo com Neves e Ferreira (2015, p. 91), os itens distribuem-se do seguinte modo:



Nos itens relacionados com seleção, os respondentes reconhecem uma resposta correta de um conjunto de respostas possíveis ou plausíveis que o teste apresenta. Nos itens de construção, o respondente produz uma resposta à pergunta formulada, elaborando-a por escrito de modo a evidenciar o conhecimento exigido para satisfazer cabalmente a pergunta a que responde.

Como se vê, este segundo tipo de itens implica o domínio de aptidões de expressão escrita de conhecimento específico por parte do aluno. Nestes itens em que o aluno elabora a resposta, produzindo um texto, mais curto ou mais extenso, existe uma possibilidade elevada de o erro ser gerado por problemas de expressão escrita – ou porque os termos utilizados por desconhecimento lexical mostram confusão (por exemplo, com termos que têm um significado vulgar e um significado técnico), ou porque o texto do aluno é difícil de compreender e de interpretar por parte do professor.

2. METODOLOGIA

O estudo realizado é de natureza descritiva e qualitativa.

2.1. *Corpus*

O objeto de estudo da análise recaiu sobre os testes de avaliação do 7.º ano de escolaridade das disciplinas de Matemática, de Físico-Química e de Ciências Naturais, do Agrupamento de Escolas de Vilela.

Os testes recolhidos (N=45) foram tornados anónimos, mediante a retirada dos elementos de identificação dos seus autores, e analisados de acordo com os parâmetros referidos no ponto seguinte.

2.2. Procedimentos de análise

Num primeiro momento, deu-se relevo à identificação e tipificação percentual das instruções contidas nos testes.

Depois, foram identificados os verbos considerados comando de instrução em cada um dos itens de avaliação do *corpus*, foram observados os contextos de ocorrência de dois dos verbos de mais alta frequência, o *explicar* e o *justificar*.

2.3. Resultados

A análise evidenciou os dados que a seguir se apresentam.

1. Tipo de itens predominante nos testes de Ciências Naturais, Físico-Química e Matemática

Nos testes de Ciências Naturais contabilizaram-se 199 itens, cuja distribuição é visível no gráfico 1:

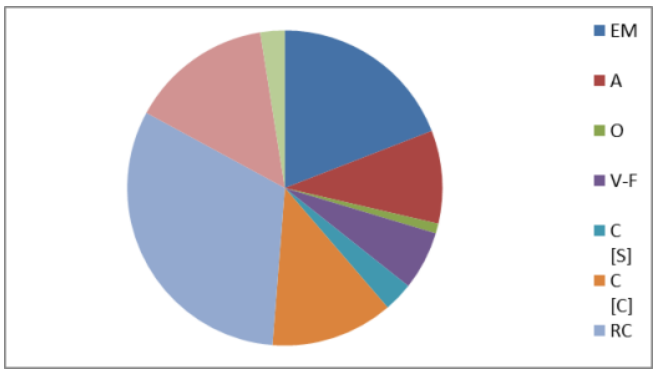


Gráfico 1. Tipologia de itens em Ciências Naturais

A análise dos itens devolveu os seguintes dados: 38 itens de escolha múltipla, 19 de associação, 2 de ordenação, 12 de verdadeiro-falso, 6 de completamento (de seleção); 25 de completamento (de construção), 63 de resposta curta, 29 de resposta restrita e 5 de resposta extensa.

Importa reter que a maior parte dos itens é de construção, isto é, implicam uma elaboração escrita na resposta. O gráfico 2 mostra o predomínio dos itens de construção (122), em detrimento dos itens de seleção (77).

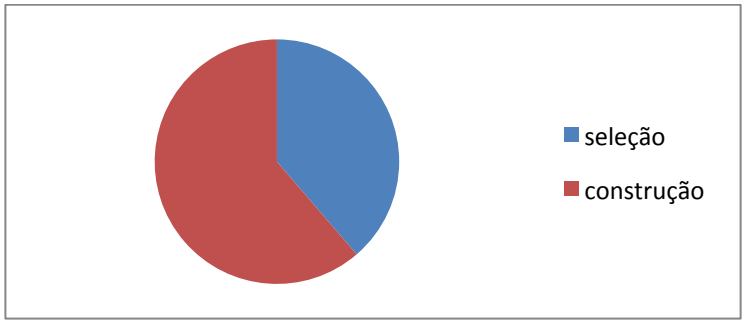


Gráfico 2. Itens de seleção e de construção em Ciências Naturais

Em Físico-Química, os 214 itens apresentam a seguinte distribuição:

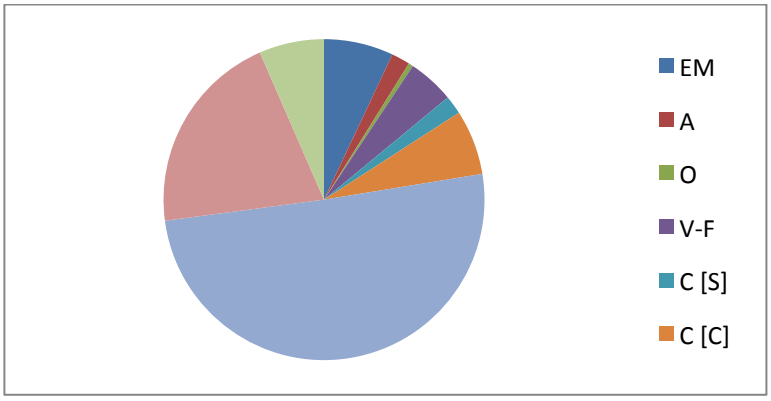


Gráfico 3. Distribuição dos tipos de itens de Físico-Química

O gráfico 4 mostra a quantidade de itens de construção (180) e de seleção (34).

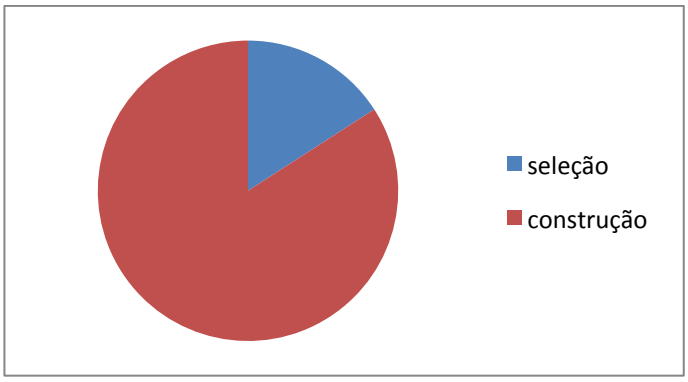


Gráfico 4. Itens de seleção e itens de construção em Físico-Química

No *corpus* de Matemática, contabilizaram-se 184 itens, distribuídos pelos seguintes tipos:

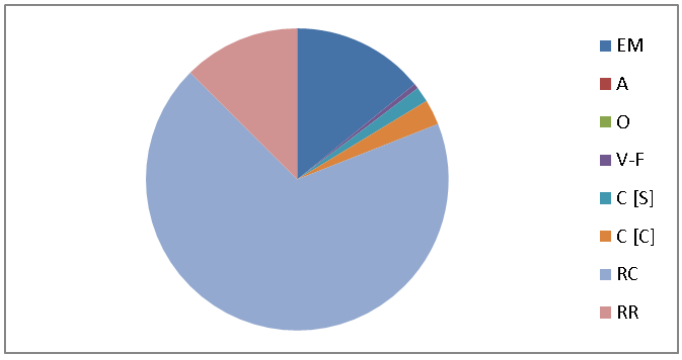


Gráfico 5. Distribuição dos tipos de itens de Matemática

Verificou-se existirem: 26 itens de escolha múltipla, 1 de verdadeiro-falso, 3 de completamento (de seleção), 5 de completamento (de construção), 126 de resposta curta e 23 de resposta restrita. Não se verificou nenhuma ocorrência de itens de associação, de ordenação, nem de resposta extensa.

No conjunto, foram contabilizados 30 itens de seleção e 154 de construção.

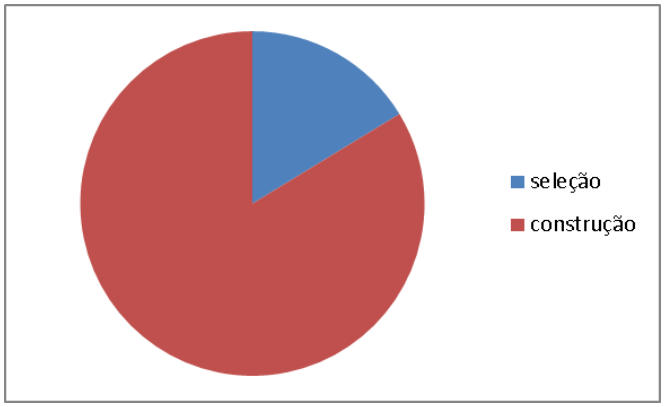


Gráfico 6. Itens de seleção e itens de construção em Matemática

Fica, assim, evidente que os itens que exigem dos alunos uma elaboração escrita das respostas – os itens de construção – são significativamente mais expressivos nas disciplinas consideradas, como procura representar o gráfico 5.

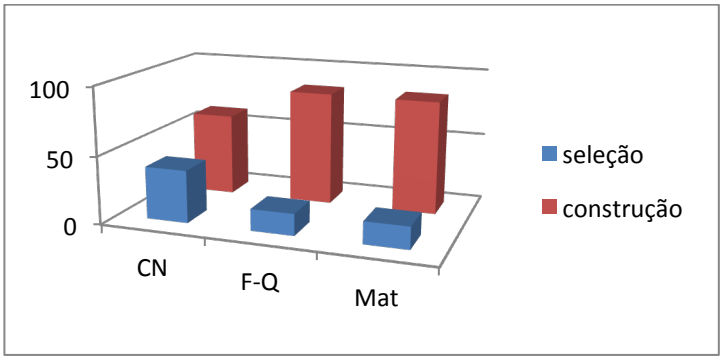


Gráfico 7. Percentagem de itens de seleção e itens de construção em Ciências Naturais, em Físico-Química e em Matemática

2. O número de verbos que indicam a tarefa a realizar

As provas de Ciências Naturais possuíam um conjunto de 199 itens. Os itens consistiam em enunciados introduzidos por um verbo conjugado no modo imperativo (quando o aluno é tratado por "tu") ou no presente do conjuntivo (quando a forma de tratamento é o "você"). O conjunto dos verbos utilizados é de 27, distribuído pelos diferentes itens do modo como a seguir se apresenta:

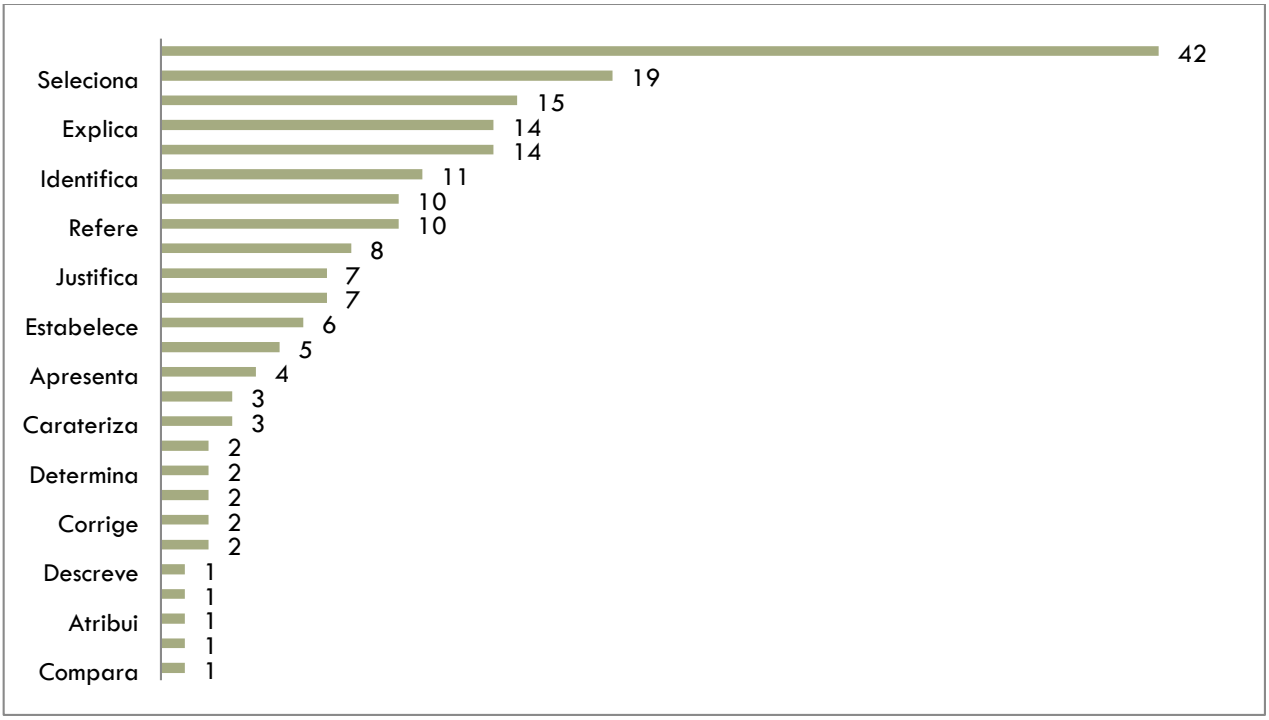


Gráfico 8. Verbos que constituem instrução em Ciências Naturais

Em Físico-Química, os enunciados correspondentes aos 214 itens são constituídos por duas estruturas frásicas: interrogativas diretas e enunciados injuntivos.

O gráfico 9 representa visualmente a percentagem de interrogativas diretas (27,1%) e de enunciados injuntivos (72,9%) presentes nos itens analisados.

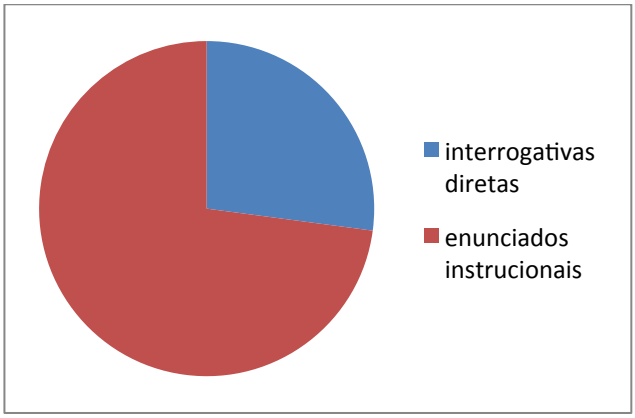


Gráfico 9. Percentagem de interrogativas diretas e de enunciados injuntivos em Físico-Química

O gráfico 10 expressa os verbos utilizados como comando nos enunciados instrucionais.

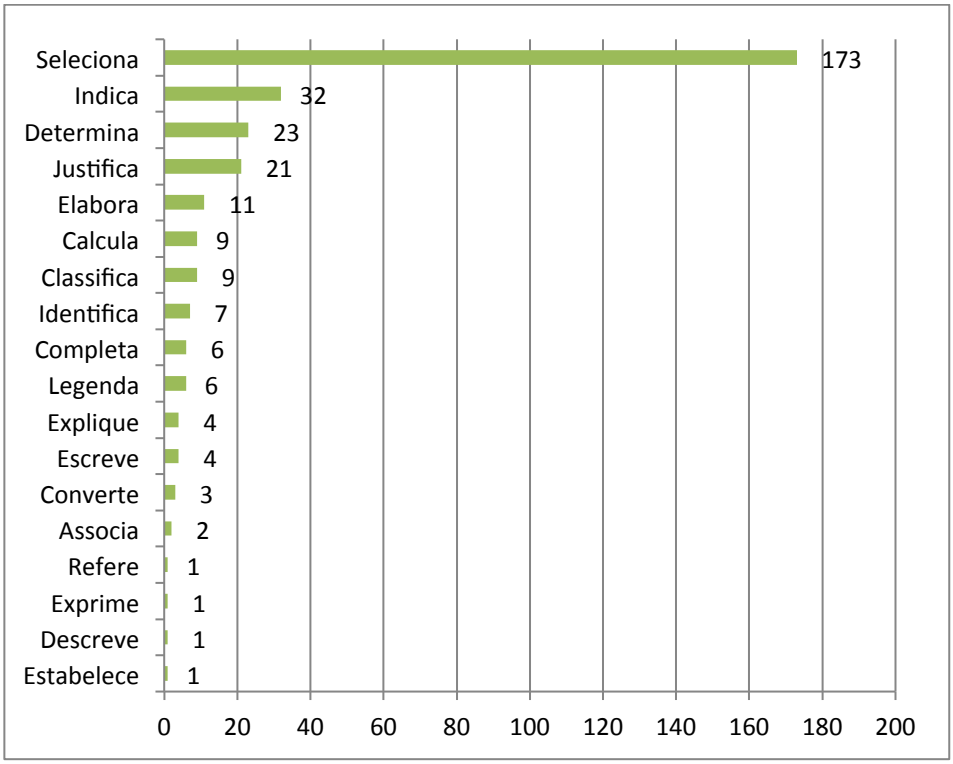


Gráfico 10. Verbos usados como comando em Físico-Química

Nos testes de Matemática, estão representadas no gráfico 11 a percentagem de interrogativas diretas (27,1%) e de enunciados injuntivos (72,9%).

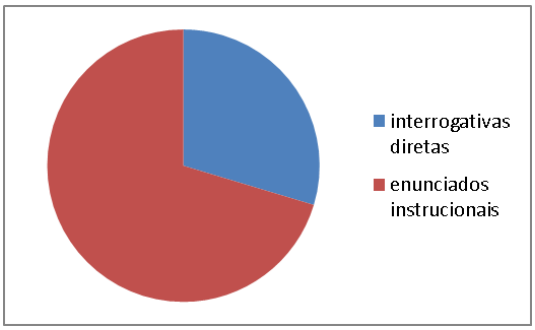


Gráfico 11. Verbos usados como comando em Matemática

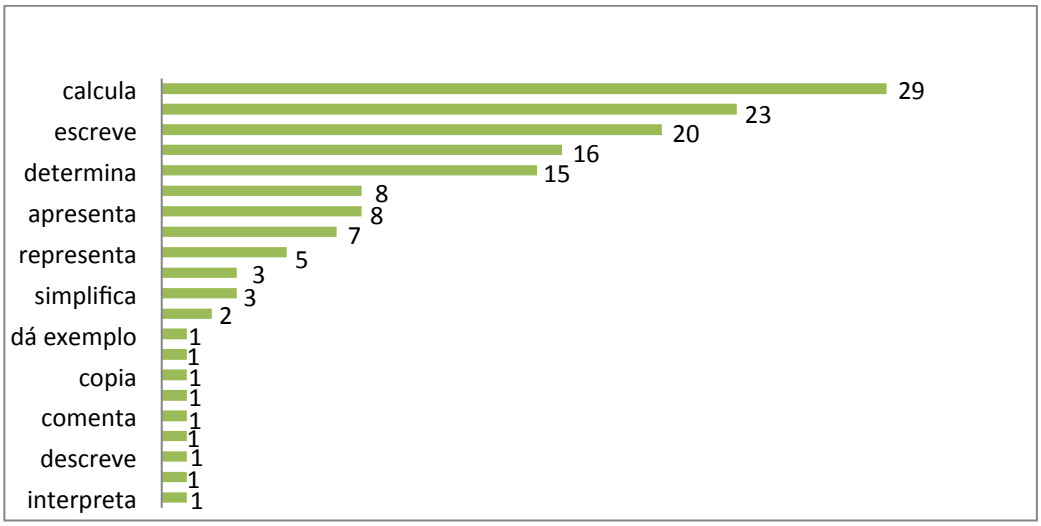


Gráfico 12. Verbos usados como comando em Matemática

3. Verbos comuns nos testes das três disciplinas

A lista dos verbos que ocorrem no conjunto das três disciplinas é a seguinte: apresenta, assinala, associa, atribui, calcula, caracteriza, classifica, comenta, compara, completa, converte, corrige, dá um exemplo, descreve, determina, distinga, elabora, escreve, estabelece, explica, exprime, faz corresponder, identifica, indica, justifica, legenda, menciona, ordena, organiza, preenche, refere, relaciona e seleciona.

4. Verbos que apontam para diferentes planos de texto

A) *Explicar*

O verbo *explicar* ocorre, frequentemente, com um segmento que dá pistas para o plano de texto a produzir. A resposta gerada a partir de uma instrução com este verbo pode ter diferentes configurações, dependendo do contexto frásico, como se pode ver pelos exemplos seguintes:

(6) *Explica como* varia a idade dos fundos oceânicos com a diminuição da distância, em relação ao ríft e. [CN7_doc01 (9.2.)]
(7) *Explica a importância* das correntes de convecção no movimento das placas tectónicas. [CN7_doc01 (16.)]
(8) *Explica por que razão* na figura 1, não foram representadas as isossistas no oceano. [CN7_doc05 (10.)]

(9) É frequente quando se começa a estudar os vulcões que se confunda magma com lava. *Explica qual é* a diferença entre os dois conceitos. [CN7_doc07 (1.3.)]
(10) No texto é feita referência à emissão de um tipo de piroclastos. *Explica o que são* piroclastos. [CN7_doc07 (3.2.1.)]
(11) *Explica o significado* das setas assinaladas pelos números 2, 5 e 6. (ciclo das rochas) [CN7_doc08 (1.3.)]
(12) *Explica a referida teoria*, referindo também qual o mecanismo a ela associado. [CN7_doc11 (9.2.)]
(13) *Explique*, por suas palavras, *o que entende* por rocha sedimentar. [CN7_doc13 (4.)]

Explicar é usado em contextos diversos, podendo apontar para diferentes planos de texto. Nos exemplos (10), (11) e (13), o verbo *explicar* poderia ser substituído por *definir* ou *expor*, por exemplo; (8) consiste em apresentar razões, causas ou motivos implicados em dado fenómeno; (6) poderia ser parafraseado por *mostra* ou *explicita o processo inerente ao fenómeno X*; em (9), *explicar* poderia ser substituído por *distingue*, *diferencia* ou *refere as características ou propriedades que distinguem X de Y*; (12) pressupõe a explicitação ou exposição de uma dada teoria.

Sendo ocorrências dentro do mesmo género de texto – teste de avaliação –, a compreensão da instrução implica a mobilização de conhecimento lexical, sintático, semântico e discursivo consolidado. Só com uma consciência linguística das distinções referidas é que o aluno poderá produzir uma resposta com uma configuração textual adequada à instrução.

B) *Justificar*

O verbo *justificar* ocorre em, pelo menos, dois contextos: como complemento a uma instrução prévia, como em (14) e (15), e como instrução principal, como em (16) e (17).

(14) Indica, nas correspondências apresentadas, as que são funções. Justifica a tua resposta.
(15) Indica, justificando, se a seguinte frase é verdadeira ou falsa: *p*.
(16) Justifica a seguinte afirmação: «Os ossos do metopossauro encontrados no Algarve são fósseis.
(17) A água do rio é uma mistura homogénea. Justifica.

Quando surge como complemento, ocorre no gerúndio ou numa segunda frase instrucional, subordinada à instrução principal. Quando funciona como instrução principal, é associado a uma asserção que contém um conteúdo científico com valor lógico de verdade. Nas disciplinas analisadas, um item como "justifica *p*", em que *p* possui um valor lógico de verdade, deve gerar uma resposta que comece pela definição do conceito base, passe depois pela demonstração das condições de verdade da proposição, validando assim o julgamento indicado *a priori* na instrução.

Convém lembrar que o mesmo verbo (*justificar*) pode ocorrer com uma outra aceção: *fundamentar*, *basear-se em*, *apoiar-se em*. Por exemplo, em Português, em enunciados como: *Caracterize o estado de ânimo do poeta, justificando a resposta*.

3. DISCUSSÃO

Uma evidência que os dados trazem é a de que não é verdade que, nas disciplinas de Ciências Naturais, de Físico-Química e de Matemática, se escreve pouco ou não se escreve. Como ficou claro, todos os itens implicam domínio de competências de escrita. Se forem considerados apenas os itens de construção é um facto que a resposta depende muito da capacidade de expressão escrita do aluno: a resposta curta implica a produção de, pelo menos, um enunciado completo, isto é, que satisfaça cabalmente a informação ou conhecimento solicitado, com uma correta estruturação frásica; a resposta restrita e a resposta extensa implicam que o aluno domine a escrita de modo a apresentar um discurso organizado e estruturado. Estes itens põem em evidência «as capacidades ou os desempenhos complexos (por exemplo, selecionar, organizar, relacionar e analisar informação)», bem como «as competências do domínio da escrita» (Neves & Ferreira, 2015, p. 110).

A leitura pormenorizada dos dados relativos aos itens de construção da disciplina de Ciências Naturais, por exemplo, permite verificar que:

- em 25 casos, a resposta requerida é uma palavra técnica;
- em 63 situações, o aluno tem de saber redigir um enunciado composto por, no mínimo, uma frase completa, aceitável e gramaticalmente coerente e correta;
- em 29 vezes, o aluno foi chamado a organizar e estruturar a resposta num período textual coerente e correto, em conformidade com o plano do texto requerido pela questão;
- em 5 itens, foi solicitada ao aluno a produção de um texto com base num tema a desenvolver ou num problema a analisar e a resolver.

É significativo o número de itens em que os problemas de expressão escrita do aluno podem prejudicar a classificação da prova.

Além disso, os resultados da análise mostram que os testes de avaliação incorporam:

1. termos que, a par do seu uso específico do género de texto em que ocorrem, são utilizadas também com um significado genérico, próprio de outros usos. Veja-se o caso do verbo *explicar*: usado, nuns contextos, como solicitação de um texto explicativo e, noutros, como sinónimo de "definir", "parafrasear", "distinguir", "caracterizar".
2. termos diferentes para uma resposta que assenta numa configuração textual idêntica (caso dos verbos "justificar" e "explicar" ou "calcular" e "determinar").

Acresce ainda o facto de, dentro da mesma disciplina, um mesmo verbo, como *explicar,* poder ser usado para solicitar uma definição, nuns casos, uma paráfrase, noutros, uma explicitação de uma relação de causa e efeito entre dois elementos, em outros casos.

Por outro lado, há dados suficientes para estabelecer uma relação entre o entendimento relativo a um determinado verbo/instrução e a disciplina escolar em que ele é usado. É o caso do verbo *justificar*. Na prática escolar, este verbo, em itens de avaliação em teste, nas ciências sociais e humanas, implica a exposição de razões ou a apresentação de argumentos, num discurso argumentativo; na matemática e na físico-química, implica uma organização discursiva demonstrativa com exposição de princípios científicos em que se baseia determinada verdade universal.

Nas distinções anotadas estão implicados conhecimentos linguístico-discursivos de vária ordem: conhecimento semântico (semântica lexical, semântica frásica, objetividade/subjetividade, indefinição na frase e no texto), sintático (contextos de ocorrência de verbos-comando, extensão das frases, frases simples e frases complexas, diferentes elementos e estruturas que asseguram as diversas relações retóricas entre os enunciados), textual e discursivo (géneros de texto escolar, texto explicativo, texto expositivo). A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua são um fator crucial na proficiência textual, em contexto escolar, quer dos professores quer dos alunos.

4. CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, parece haver evidências que comprovam a constatação de João Filipe Queiró (2008), quando afirma:

> (...) conjecturo que o problema do português é uma das principais dificuldades da Escola. Muitas vezes se fala na Matemática como a disciplina mais problemática da Escola portuguesa, mas esse lugar parece-me ser ocupado pelo Português, porque tudo depende do domínio da língua. Suspeito de que muitas das dificuldades na Matemática - em todos os níveis, até no ensino superior -, e em outras disciplinas, são de facto dificuldades de linguagem, de compreensão e de expressão. (p. 86)

Justifica-se, portanto, uma intervenção que:

a) reforce a consciencialização linguística e discursiva (Brumfit, 1992) dos professores das várias disciplinas, numa abordagem para a escrita em contexto escolar e académico (incluindo a elaboração de testes e a escrita para expressão de conhecimento científico);
b) desenvolva nos alunos a capacidade de escrita para expressão de conhecimento a partir de uma abordagem baseada em géneros escolares e académicos.

A explicação que cada professor dá aos alunos, no âmbito da sua disciplina, não é suficiente. Por um lado, nessa explicação está ausente a perspetiva interdisciplinar, que só uma articulação horizontal e vertical permite obter; por outro lado, o professor de disciplinas não linguísticas pode não dominar todas as vertentes do conhecimento explícito da língua necessárias para esclarecer os alunos acerca do sentido gerado pelas diferentes ocorrências de uma mesma palavra.

Sabendo que «as questões da literacia académica, isto é, a capacidade para ler textos das várias áreas do saber com proficiência e escrever textos que respeitem as exigências das diferentes disciplinas, têm ganho terreno e são um domínio em expansão na área dos estudos de literacia (...)» (Sousa, 2015, p. 46), há toda a vantagem em pôr em ação um plano construído com base na multidisciplinaridade (Taylor, 1998), na articulação pedagógica vertical e horizontal (Leite & Pacheco, 2010; Pinto, 2014) e na interação colaborativa (Alarcão, 2015), com vista ao desenvolvimento da consciencialização linguística, da literacia académica e da escrita escolar.

REFERÊNCIAS

Adam, J. M. (1996). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: F. Nathan.

Alarcão, I. (2015). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Coordenação, supervisão e liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Brumfit, C. (1992). Language awareness in teacher education. In C. James & P. Garrett (Orgs.), *Language awareness in the classroom* (pp. 24-39). London: Longman.

Carvalho, O. (2013). *É para dizer o quê? Contributo transversal do ensino-aprendizagem do Português: Perspetivas de sucesso*. Porto: Faculdade de Letras. Acedido em: http://hdl.handle.net/10216/72488

Faria, I. H. (2008). Linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 51-69). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Leite, C., & Pacheco, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam "A Prestação do Serviço Educativo" do processo de avaliação externa de escolas*.

Moirand, S. (2005). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques: Où en est l'analyse du discours ? In *Actes du Colloque Sciences, Médias, Société* (pp. 77-92). Acedido em : http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59

Mouraz, A., Fernandes, P., & Torres, A. C. (Orgs.). (2015). *Sob o signo da observação e da avaliação participadas*. Porto: Observatório da Vida nas Escolas, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em: http://obviept.weebly.com/uploads/1/7/2/6/17268270/ebook_seminário_final.pdf

Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra & Paz.

Pereira, M. L. A. (2001a). A formação de professores para o ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Formação de Professores, 1*, 85-96.

Pereira, M. L. A. (2001b). Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade e Culturas, 15*, 99-115.

Pinto, G. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Plantin, C. (2006). Explicação. In D. Maingueneau & P. Charaudeau (Orgs.), *Dicionário de análise do discurso* (pp. 230-233). São Paulo: Contexto.

Queiró, J. F. (2008). O Português como língua de conhecimento. In C. Reis (Org.), *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 85-86). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, S. V., Guedes, M. M., Ribeiro, P., Soares, S., Marques, L., Lemos, P., … Rodrigues, I. (2015). Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo: Itinerário de um projeto de desenvolvimento profissional no Agrupamento de Escolas de Vilela. In A. Mouraz, P. Fernandes, & A. C. Torres (Orgs.), *Sob o signo da observação e da avaliação participadas*. Porto: Observatório da Vida nas Escolas, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, O. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.

Taylor, P. J. (1998). Cultivating collaborators: Concepts and questions emerging interactively from an evolving, interdisciplinary workshop. In *Programs in Science, Technology & Values and Critical & Creative Thinking*. Boston: University of Massachusetts.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DA PRODUÇÃO TEXTUAL À REESCRITA DO CONTO MARAVILHOSO

Willian Fernando Ferreto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/CAPES (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Ainda, nos dias de hoje, é comum nos depararmos com aulas de língua portuguesa, sobretudo as aulas de produção textual, sendo pautadas no ensino tradicional da gramática normativa em detrimento do ensino sobre a funcionalidade da língua dentro do texto.

A proposta de uma sequência de atividades emerge dessa realidade como sendo uma das diversas alternativas para a mudança do quadro desmotivador do ensino de português nas escolas públicas brasileiras.

Os recursos linguísticos que foram ensinados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, como por exemplo: a concordância verbal e o tempo verbal flexionado no passado, só puderam se realizar, de fato, através das estratégias de produção textual adotadas na sequência de atividades, objeto deste estudo. Dentro deste contexto, Marcuschi (2008) postula sobre o objeto de estudo da língua na escola:

> (...) o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. (p.55)

Diante dessa perspectiva, foi elaborada e apresentada uma proposta de sequência de atividades para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual da cidade de Franca/SP. O objetivo principal da atividade foi apresentar o gênero textual fábula, através de três exemplos de *contos maravilhosos*, cujos nomes e características serão descritos no decorrer desta análise. Como proposta de análise linguística, estabeleceu-se o uso do tempo verbal flexionado no passado, por tratar-se de uma narrativa ficcional, uso da concordância verbal e da estrutura de parágrafos, principalmente na existência de diálogos. Finalmente, questões de interpretação, respondidas oralmente, foram realizadas para verificação da compreensão dos textos lidos e para promover a interação entre os alunos.

2. DISCUSSÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental uma sequência de atividades que embasará uma atividade de produção textual abordando o gênero fábula, pois de acordo com Geraldi (1997), "a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua" (p. 135).

De acordo com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – para o ensino de língua portuguesa, todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. Então, sob essa visão, a produção textual configura-se na prática significativa na vida social de seus produtores a partir da escolha do gênero de produção. Nesse contexto, o gênero escolhido para a produção dos textos é a fábula e está em consonância com a proposta pedagógica e com o livro didático adotado pela escola para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Marcuschi (2008), "a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero" (p. 214).

Através de algumas sequências de atividades e intervenções, que serão citadas no decorrer do texto, foi apresentado aos alunos o gênero trabalhado bem como suas características, componentes e peculiaridades. Inicialmente, foram distribuídos e lidos com os alunos, em sala de aula, três textos, quais sejam: *A Senhora Holle* e *A Gata Borralheira*, de autoria dos Irmãos Grimm e *Os dois amiguinhos* (Fábulas de Esopo).

Os dois primeiros exemplos são trazidos pelo livro didático como textos que embasam a produção de outros textos, o último foi selecionado a critério do professor por também pertencer ao gênero e estar em conformidade à proposta da atividade. A escolha do gênero não se deu de maneira aleatória, mas, sim, de acordo com a proposta pedagógica adotada pela SEE-SP (Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo) para todas as escolas da rede pública. O primeiro texto foi lido e depois feito comentários a respeito das marcas das falas das personagens dentro do texto, suas características físicas e psicológicas, do tempo da narrativa, da figura do narrador, dos tempos verbais, do ambiente onde se passa a história, da mensagem final deixada aos leitores, dentre outros.

Após a leitura dos três textos, foi realizada uma discussão enfocando os vários aspectos das narrativas, inclusive os ensinamentos trazidos por elas e o impacto deles na vida das crianças leitoras. No primeiro momento após a leitura privilegiou-se questões de interpretação dos fatos ocorridos e reconhecimento das características do gênero em questão. Os trechos a seguir são exemplos das atividades de interpretação realizadas tomando como referência as questões do próprio livro didático adotado pela escola (pp. 18 e 19):

> 1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.
>   a) onde morava a heroína da história?
>   b) o tempo em que aconteceram os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso, indeterminado? Justifique sua resposta.
>
> No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.
>   a) O que ocorreu com ela?
>   b) O que se modificou no destino da heroína?

De acordo com esses questionamentos, pode-se verificar, inicialmente, o entendimento dos alunos com relação aos textos lidos e suas características mais evidentes. O intuito dessa atividade interpretativa foi promover a interação entre os

alunos da sala e prepará-los para a escrita de seus próprios textos, pois eles serão lidos, oportunamente, pelos colegas.

Assim, para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades de escrita é necessário que ele tenha um interlocutor, ou seja, um destinatário para quem o seu texto será dirigido. O texto será produzido para atender a qual necessidade? Quem será o leitor? Em qual ambiente o texto circulará? São questões importantes que têm de ser levadas em consideração no momento da produção escrita. Assim sendo, a relação dialógica entre autor e interlocutor se estabelecerá dentro das práticas sociais.

Dentro desse contexto, Leal (2005) salienta que:

> Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos a diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (p.66)

De acordo com as perspectivas das práticas sociais e do desenvolvimento das habilidades escritoras, Possenti (2011) enfatiza o desenvolvimento dessas habilidades através de práticas significativas e contextualizadas e não através de exercícios repetitivos.

A próxima etapa da sequência constitui-se na escrita dos textos pelos alunos. Para o efetivo desenvolvimento dessa atividade, foi pedido a eles que atentassem às características do gênero estudado, ortografia, paragrafação e devidas concordâncias. Foi entregue aos estudantes uma matriz de códigos referentes aos desvios que possivelmente pudessem acontecer. Ela seria utilizada para reflexão e correção no momento da reescrita. Cada item observado na produção textual possuía um código que era colocado no canto da linha onde se encontrava o desvio. Como por exemplo, para ortografia, o código “O”; adequação aos tempos verbais, o código “TV”; para concordância verbal, o código “CV” e, finalmente, para estrutura da frase e paragrafação, “E”. A efetiva utilização e representação desses códigos encontram-se nas redações selecionadas que fazem parte dos *anexos* do presente estudo.

Inicia-se, então, um trabalho de análise linguística dos textos produzidos pelos alunos, isto é, uma reflexão sobre o funcionamento da língua e seus recursos dentro do texto escrito considerando a intencionalidade de escrita e o público leitor de tais produções. De acordo com Mendonça (2006):

> (...) a A.L é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva, e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (p. 208)

Terminadas as produções, todas foram recolhidas e corrigidas de acordo com a matriz de correção disponibilizada aos alunos. Percebe-se que, após as leituras feitas dos textos exemplos, dos comentários e considerações feitas pelos alunos em sala de aula, a produção dos textos aconteceu com facilidade e tranquilidade.

Na primeira correção, os desvios mais recorrentes foram relativos à ortografia, estrutura e paragrafação e concordância verbal.

Apesar dos desvios ortográficos cometidos, a sequência narrativa, o enredo, as características do gênero, etc., não foram prejudicadas, e é perfeitamente possível o

entendimento das referidas produções. No entanto, a correção se faz necessária para que a reflexão sobre o funcionamento da língua ocorra, bem como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ainda nesse contexto, Mendonça (2006) postula que:

> (...) o que configura um trabalho de A.L é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (p.208)

Diante da perspectiva da formação dos leitores e escritores autônomos de gêneros diversos, foi realizada, de maneira geral e, novamente embasada nos casos mais recorrentes, uma explicação para toda sala sobre os desvios ocorridos nas produções e também sobre o método de correção. Percebeu-se que, a correção realizada através da matriz codificada proporcionou aos alunos uma reflexão maior sobre seus próprios desvios de escrita, tornando o processo de reescrita mais significativo e eficiente.

A reescrita dos textos ocorreu de maneira sistematizada, isto é, os alunos já tinham a ciência dos desvios cometidos por eles na primeira escrita e como reescrever o texto de modo a não cometer os mesmos desvios. Depois das considerações e explicações, os textos foram produzidos e recolhidos para posterior correção através dos mesmos critérios da correção da primeira escrita. Os itens analisados eram exatamente os mesmos.

O próprio livro didático, em sua seção *Produção de texto,* já sinaliza e orienta para a prática da reescrita, como podemos observar o fragmento transcrito abaixo (p. 20):

> 2. Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as sugestões do boxe *Avalie seu conto maravilhoso*. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

Constatou-se que os desvios cometidos anteriormente não voltaram a ocorrer na rescrita do texto. É um forte indício de que o processo de correção e reflexão através dos códigos representativos, mencionados anteriormente, surtiu efeito positivo na aprendizagem dos alunos e na maneira de como lidam com o "erro".

Para correção das palavras que não estavam grafadas de acordo com o sistema ortográfico foram consultados dicionários, ampliando ainda mais o vocabulário dos alunos. As primeiras escritas e também as reescritas fazem parte dos anexos deste estudo, podendo-se verificar, na íntegra e com maior riqueza de detalhes, os textos base, a proposta de produção textual do livro didático adotado para a série trabalhada, a matriz de correção, a primeira escrita e, finalmente, a reescrita.

Foram trabalhadas questões linguísticas considerando a faixa etária e a série dos alunos. Evidentemente, há muito que avançar para que eles se tornem leitores e escritores autônomos, no entanto, atividades como essa proporcionam possibilidades de reflexões sobre o uso da língua no processo de produção textual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a sequência didática proporciona maior clareza dos caminhos a percorrer e dos objetivos que se desejam alcançar. Percebeu-se que já na leitura dos textos base e nas perguntas de interpretação feitas após a leitura, o interesse pela atividade foi mais evidente e os alunos puderam interagir e colaborar com o desenvolvimento da aula.

Segundo Orlandi (2001):

> (...) o texto é a unidade de análise. Para o leitor, é a unidade empírica que ele tem diante de si, feita de som, letra, imagem, sequências feitas com uma extensão, (imaginariamente) com começo, meio e fim e que tem um autor que se representa em sua unidade, na origem do texto, dando-lhe coerência, progressão e finalidade. (p. 64)

Isso aponta para o fato de que o objeto de ensino da língua é o texto. Todos os recursos linguísticos ensinados nessa atividade, como por exemplo: ortografia, concordância verbal, dentre outros, só tem sentido dentro do texto, de maneira contextualizada e significativa. No tocante à narrativa, objeto final da produção textual realizada pelos alunos, o ensino dos tempos verbais se deu através da construção textual e não com exercícios descontextualizados, como salienta Possenti (2011) com relação à aprendizagem significativa.

Evidente que houve desvios ortográficos no texto dos alunos, pois estão, ainda, em processo de alfabetização, no entanto, tais desvios não prejudicaram o desfecho da atividade, que era a produção do texto. Intervenções como pesquisas em dicionários foram suficientes para corrigir os desvios provenientes das lacunas no processo de aquisição do sistema ortográfico.

Conclui-se que a sequência de atividades é uma prática que tem efeito positivo no processo de ensino e aprendizagem. É possível delimitar bem as etapas e os objetivos que o professor pretende alcançar e, quanto aos alunos, o desenvolvimento da atividade fica mais claro, tornando-a mais significativa. Para isso, um planejamento detalhado da atividade precisa ser realizado anteriormente para que ela surta, de fato, efeitos positivos.

REFERÊNCIAS

Brasil - Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2012). *Português: Linguagens – 6º ano: Língua Portuguesa* (7. ed. reform.). São Paulo: Saraiva.

Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem* (4ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Leal, L. F. V. (2005). A formação do produtor de texto escrito na escola: Uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In M. G. C. Val & G. Rocha (Orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor* (1. reimp.). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: Um novo olhar, um outro objeto. In C. Buzen & M. Mendonça (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Orlandi, E. P. (2001). *Discurso e texto: Formação e circulação dos sentidos*. Campinas SP: Pontes.
Possenti, S. (2011). Sobre o ensino de Português na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (5. ed.). São Paulo: Ática.

O ENSINO DE LITERATURA E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

André Luis Machado Galvão[1] & António Carvalho da Silva[2]

[1, 2]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

1. INTRODUÇÃO

A Educação é a base da sociedade. Essa afirmação é quase uma unanimidade, permeia praticamente todos os setores da vida social. Mas a Educação vem enfrentando obstáculos cada vez maiores, o que exige dos teóricos e dos professores uma revisão constante de suas ideias e, antes de tudo, de suas atitudes. Hoje não se questiona mais a importância de dar ao aluno liberdade para que possa, ele mesmo, encontrar os meios de construir seu conhecimento. Não se questiona, mas também não se dão, efetivamente, tais meios. Talvez por falta de empenho governamental, por falta de conhecimento teórico dos professores, por falta de interesse dos alunos, entre outros. O fato é que, desculpas à parte, o embate teórico suplanta, e muito, a prática pedagógica que tanto se deseja pelos estudiosos em Educação.

Assim, a busca por um ensino que torne realidade a prática da leitura nas escolas encontra inúmeros empecilhos, desde questões estruturais à formação dos profissionais. Se, por um lado, novos métodos educacionais têm trazido novos horizontes para o acesso à leitura nas escolas, por outro, vislumbra-se um contexto em que o seu ensino ainda não encontra em alunos e professores a prioridade necessária.

Um dos caminhos possíveis para transformar esse cenário é o ensino de literatura, um elemento motivador através do qual docentes e discentes podem trilhar rumos que os levem ao gosto pela leitura, desde que, além da orientação docente e seus conhecimentos, seja levado em consideração o ponto de vista dos estudantes e suas referências literárias ou culturais, além de utilizarem práticas democráticas no acesso, escolha e discussão dos textos ficcionais.

Este texto está dividido, além desta *Introdução*, em mais cinco partes: *A importância da leitura e seu ensino*, onde são feitas considerações sobre a leitura, sua importância no mundo contemporâneo e seu ensino; a seguir, *O ensino de literatura na escola* apresenta algumas ideias e linhas teóricas sobre o ensino escolarizado de literatura; depois *A motivação em sala de aula* propõe, a partir de contributos teóricos, uma análise da motivação no espaço da sala de aula; logo após, em *Por um ensino de literatura motivador*, será discutido de que forma pode o ensino de literatura efetivar-se como um meio de incentivo à leitura; e, por último, surgem as *Considerações finais*, que retomam alguns pontos e apontam caminhos para que o ensino de literatura seja motivador do processo de leitura.

2. IMPORTÂNCIA DA LEITURA E SEU ENSINO

A leitura é atividade fundamental para o ser humano em seu convívio social. A sua relação com o mundo está diretamente ligada, entre outros aspectos, ao modo como ele lê o que o circunda, seja nas relações interpessoais, nas ocupações profissionais, ou mesmo nas tarefas mais simples do cotidiano. Porém, há que se conceber, nesse caso, a leitura não apenas como uma ação decodificadora de signos, mas antes de tudo como uma atitude crítica e capaz de desenvolver no indivíduo a

autonomia necessária para formar opiniões e ideias, capaz de proporcionar o discernimento e o acúmulo de informações e conhecimentos acerca dos mais variados assuntos.

Através do ato de ler, o indivíduo amplia o seu repertório linguístico e cultural. Para Geraldi (2003), a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor sob mediação do texto, e é necessário recuperar nos indivíduos o prazer por essa atividade. A leitura "fruitiva", realizada por prazer e espontaneamente, precisa ser incentivada no ambiente escolar, e a participação do professor a partir do trabalho com textos literários é fundamental para que ela aconteça. Ranke e Magalhães (2011), nesse sentido, apontam que a leitura literária na escola representa um modo diferenciado de leitura, pois suas particularidades convidam o leitor à fruição, e esta deve ser o foco principal no processo de formação de leitores de literatura na educação básica.

A escola exerce um papel muito importante no desenvolvimento da capacidade de ler, pois é o espaço onde o indivíduo deve ser estimulado e orientado a não apenas decodificar símbolos, mas a usar essa capacidade para expandir seus conhecimentos e formar suas concepções e análises críticas sobre as leituras que realiza e sobre a própria realidade na qual está inserido. Além disso, no ambiente educacional, são desenvolvidas leituras inerentes à dinâmica dos currículos e há interação entre pessoas, convívio com diferentes opiniões, o que em conjunto ajuda a solidificar uma prática leitora que precisa se aperfeiçoar diante das exigências naturais do avanço escolar ao longo de toda a vida.

Outro aspecto relevante acerca da leitura na escola é a formação dos professores. Docentes com formação específica e constantemente capacitados constituem um considerável pressuposto para que a leitura se desenvolva de forma mais harmoniosa e eficaz no contexto escolar. É nessa mesma perspectiva que Costa (2012) declara que a melhoria das competências leitoras dos estudantes tem como prerrogativa que a formação inicial dos professores lhes ofereça o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da leitura e da compreensão textual, e ressalta a importância da formação continuada, uma vez que essa formação deverá contribuir para o aperfeiçoamento constante do professor e para o desenvolvimento das capacidades reflexivas e investigativas, que são aspectos fundamentais para desempenhar bem o seu papel como educador.

3. O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Silva (2010) entende que a escola, por meio da leitura literária, pode promover a educação do leitor com o objetivo de ampliar os seus limites culturais e sociais, através de liberdade criativa e crítica, associada às experiências, em diferentes áreas, do próprio aluno.

No entanto, a forma como a literatura tem sido trabalhada em muitas instituições do Brasil não promove essa "liberdade criativa e crítica" dos alunos, o que muitas vezes contribui para que se afastem da prática da leitura. Além da imposição de leituras muitas vezes desinteressantes para os discentes, o ensino de literatura no Brasil enfrenta outros desafios, como o estudo no Ensino Médio feito sob o ponto de vista predominante da periodização literária, muitas vezes desenvolvido através do estudo exclusivo de fragmentos de textos, ocasionando nos estudantes a perda da noção de todo das obras literárias.

Além disso, o ensino de literatura em muitas escolas brasileiras ainda é deficiente. O educando não o vê como algo significativo. É comum nessas aulas encontrar alunos desanimados e alheios aos conteúdos que são ministrados. De certa

forma, o professor contribui para esse desânimo, pois muitas vezes não foi preparado para ministrar a disciplina, ou é sobrecarregado e não lhe sobra tempo para aperfeiçoar os seus conhecimentos. Por outro lado, o discente tem muita dificuldade para entender o que seja e para que estudar literatura. A maioria não leu sequer um livro. Logo, esses são alguns dos grandes obstáculos que contribuem para que o ensino e a aprendizagem de literatura fracassem.

Diante disso, é preciso pensar de que forma o ensino da literatura pode ser um elemento motivador para o desenvolvimento do gosto pela leitura, considerando a possibilidade de fruição atribuída ao texto ficcional, e também a necessidade de se tornar o estudante um sujeito leitor.

4. A MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA

Acerca da concepção teórica sobre motivação, Tapia e Fita (1999) apontam que "a motivação em sala de aula é um dos problemas a serem enfrentados pelos professores, já que a grande preocupação é investigar como poderão motivar seus alunos para que aprendam, ou seja, para que tenham um comprometimento pessoal com sua própria aprendizagem" (p. 7). Nesse sentido, todo o professor deve conhecer a importância de valorizar a motivação em sua sala de aula, já que através dela poderá alcançar êxito em seu trabalho, inclusive com a leitura. Os autores ainda classificam a motivação em quatro grupos distintos: a motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca; a motivação relacionada com o eu, com a autoestima; a motivação social e a motivação que aponta para a conquista de recompensas externas. Entretanto, torna-se necessário que os professores tomem conhecimento de que os alunos não podem estar inseridos em apenas uma dessas quatro categorias, mas sim que a motivação de qualquer pessoa ocorre em cada uma das quatro.

Mesmo assim, todas essas motivações dependem da influência do professor, o qual, para motivar seus alunos, precisa também estar motivado e sentir satisfação em desempenhar a sua profissão, pois, ao contrário, será impossível que consiga motivar, favorecendo para que os alunos não se interessem pelas tarefas escolares.

Dessa forma, é possível observar que o interesse do aluno em aprender depende em grande medida das decisões que o professor toma a respeito da organização do ensino. O modo como ele considera sua tarefa docente se traduz em uma relação global com os alunos em sala de aula. Para Almeida (1996),

> A área motivacional é uma das que pode justificar alguns cuidados nas verbalizações e atitudes por parte dos professores. Alguns sentimentos de fracasso, de desinvestimento e de medo de realização podem ser induzidos por práticas frequentes, mesmo que não intencionais, dos professores em sala de aula. (p. 24)

Por conseguinte, para motivar, os professores vão depender das condições em que trabalham. Essas condições são marcadas por programas extensos, salas de aula superlotadas, falta de materiais adequados, perspectivas de futuro negativas, dentre outros. Para vencer essa batalha, o professor precisa, acima de tudo, conhecer as variáveis pessoais que podem influenciar na motivação de cada aluno. Tapia e Fita (1999) consideram que a motivação dos alunos não depende de um único fator, já que ela "está diretamente ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvam" (p. 8). Nesse sentido, deve-se considerar a importância das metas e aqueles momentos que dependem mais da iniciativa do docente. Os mesmos autores ainda evidenciam o papel do professor na

motivação dos alunos, afirmando que, para que o professor alcance a motivação, torna-se necessário saber como os alunos aprendem e, acima de tudo, que transcenda o que acontece na sala de aula.

O professor deve valorizar a percepção social da sua atuação bem como a percepção sobre si mesmo, ou seja, o autoconceito. Este, por sua vez, "inclui um conjunto amplo de representações (imagens, juízos, conceitos) que as pessoas têm sobre elas mesmas, englobando aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros" (Tapia & Fita, 1999, p. 78). Para os autores, o autoconceito influencia na motivação dos alunos, ainda assim, essa motivação diz respeito à organização do ensino, ou seja, dependerá também do *antes*, do *durante* e do *após* a aula. Portanto, se não há motivação por parte do professor, se este não exerce de forma satisfatória a sua profissão, será muito difícil comunicar aos seus alunos entusiasmo ou interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Portanto, todas as pessoas que se encontram inseridas num contexto educacional têm o compromisso de refletir de forma sistemática sobre a motivação escolar. Tal compromisso deve, também, ser assumido pela sociedade, pelos órgãos públicos e outras instituições, pois, para que a sociedade atinja um bom nível educacional e tecnológico, é fundamental se contar com a motivação na sala de aula, desde a infância.

A esse respeito, Tapia e Fita (1999), afirmam que "a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos" (p. 67). Para tanto, os professores devem tomar consciência dos conhecimentos prévios de seus alunos, porque isso implica verificar também qual é seu grau e estilo de motivação. E motivação pode ser entendida como "um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo" (Tapia & Fita, 1999, p. 77).

Por conseguinte, ressalta-se que estando os alunos motivados, os mesmos poderão desenvolver o interesse pelas atividades escolares (dentre elas a leitura), alcançar uma aprendizagem significativa, a valorização da autoestima, vontade de viver, prosperar, contribuir e acompanhar a evolução do progresso de seu tempo e do lugar onde vivem.

5. POR UM ENSINO DE LITERATURA MOTIVADOR

Para Rocco (cit. em Cavallo & Chartier, 1998), a leitura não nasce já inscrita em determinado texto, pois há grande distância entre sentidos atribuídos a um texto pelo seu autor, pelo editor, pelo crítico e pela interpretação e usos que o leitor faz dele, sendo este leitor a razão de ser de todos os textos. Outra preocupação é a de promover o encontro necessário entre o "mundo do leitor" e o "mundo do texto". Isto pelo fato de os leitores não lerem um texto sempre da mesma maneira, já que, em cada momento da história, há diferentes normas e convenções de leitura em uma comunidade para definir os usos dos livros. Dessa forma, uma história da leitura e de leitores, também, não pode deixar de ser uma história dos modos de compreensão, de utilização e apropriação dos textos.

Apesar de os primeiros contatos com a leitura acontecerem no ambiente familiar, é na escola que a leitura se constitui como uma prática mais efetiva. Aprender a ler e escrever, foi, durante muito tempo, o principal objetivo do ensino escolar. Nos dias atuais, já se sabe que essa não pode ser a única perspectiva. No que se refere à leitura, mais especificamente, cabe à escola o papel de formar o leitor crítico, capaz de estabelecer relações e inferências a partir da atividade leitora.

É muito importante que desde cedo o ato de ler faça parte da vida das crianças para que as mesmas possam aproveitar o que a escola lhes oferece. Entretanto, faz-se necessário que as suas diferentes leituras sejam respeitadas, isto é, a sua leitura de mundo, pois trata-se de uma atividade que pode oferecer várias possibilidades aos leitores, de acordo com o seu mundo interior. Assim, o ensino de literatura na escola precisa de ter em consideração as experiências literárias dos estudantes e o seu contexto sociocultural, refletindo acerca das práticas de leitura e produção cultural. Cada texto, cada referência ficcional dos estudantes deve ser considerada a fim de estimular o gosto pela leitura a partir de textos de ficção trabalhados em sala de aula.

O que não se pode perder de vista, de fato, é que o ensino de literatura seja um incentivador da leitura, e não mais uma atividade de imposição de textos ou uma mera reprodução de histórias, sem levar em consideração as referências culturais dos estudantes ou sua opinião sobre o que leram. Nesse sentido, segundo Orlandi (1993), a leitura é, na verdade, uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo. Para ela, a leitura não deve ser considerada apenas sob seu aspecto técnico, o que a conduz a uma consideração pedagógica imediatista. É preciso que a leitura seja, na escola, um meio para que o aluno forme a sua estrutura de conhecimento. Se se prender exclusivamente aos resultados escolares, a leitura deixará de lado referenciais importantes na vida do aluno.

A inserção dos educandos no mundo da leitura através da escola depende, portanto, das estratégias de atuação docente, mas não apenas disso. É pertinente considerar também a importância dos instrumentos de trabalho (livros e demais materiais didáticos) e de outros equipamentos significativos de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente da escola (biblioteca, recursos multimídia, entre outros).

Para que a literatura se transforme num instrumento motivador do gosto pela leitura, é fundamental também que os professores se apresentem como leitores e como incentivadores da atividade leitora dos alunos. Isso pode ser alcançado a partir de práticas cotidianas e simples, tais como ler textos coletivamente, comentar sobre livros, discuti-los em sala de aula, proporcionar releituras de histórias, promover encontros e conversas com escritores, entre outros. A conduta do professor em sala de aula é muito importante, pois o aluno “transfere” para o professor algo que lhe pertence, o que gera uma expectativa no cotidiano escolar: “a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (Kupfer, 1989, p. 46). Assim, o professor que tem dificuldades de relacionamento com os alunos, ou mesmo impõe uma autoridade excessiva em sala de aula, certamente irá causar frustrações ou medo nos alunos, o que sem dúvida prejudicará a aquisição de conhecimentos por parte deles, bem como a sua prática de leitura.

Também no que se refere ao professor, Sousa (1998) destaca a sua importância no incentivo à leitura, demonstrando que ele pode assumir um papel diferente nas atividades de leitura e interpretação em sala de aula. Segundo a autora, deve o docente ocupar a condição de “respondente/informante”, considerando a abordagem do texto em sala de aula centrada na resposta do leitor, com base na “consideração do envolvimento produtivo do leitor como condição necessária para a construção dos sentidos textuais e, em consequência, para o prazer na leitura” (Sousa, 1998, p. 66). Isso, ainda segundo a mesma autora, não quer dizer que o professor tenha de adotar uma postura passiva, ou seja, aceitar tudo que seja dito. Cabe a ele, tendo um esforço maior nesse tipo de proposta pedagógica, a função de estimular a interpretação a partir das respostas dos alunos, indicando-lhes as análises possíveis e, acima de tudo,

ouvindo suas estratégias interpretativas, buscando entendê-las e desafiá-las. Dessa maneira, entende a autora que o aluno poderá se sentir mais motivado para a leitura.

As relações em sala de aula devem ainda levar em consideração o ambiente sociocultural do aluno. Concerne ao professor respeitar as origens e os costumes dos discentes, respeitando também suas ideias e conceitos, próprios do seu "habitat". Esse conjunto de itens pode ser entendido como a diversidade de cada um. Como explica Zabala (1998), "a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a esta característica" (p. 90). Então, ao professor cumpre desenvolver atividades que ao mesmo tempo respeitem essa diversidade e estimulem a capacidade criativa e de raciocínio dos alunos, o que lhes favorecerá entender o próprio processo educacional no qual estão inseridos, bem como desenvolver suas próprias histórias e refletir criticamente acerca das leituras que se propõem a fazer.

O professor é o efetivo caminho entre a teoria (às vezes tão sonhadora) e a prática educacional. De fato, é ele quem opera o processo, estabelece o contato com os alunos, sujeita-se aos problemas inerentes à profissão, entre outros aspectos. Mas se há alguém que realmente pode inverter o quadro atual da Educação, essa pessoa é o professor, mesmo sendo tão pouco reconhecido e ao mesmo tempo tão cobrado (pelo menos no Brasil). Em primeiro lugar, incumbe ao docente rever a sua análise do aluno. Não pode aquele avaliar este a partir do referencial de adulto, de quem já possui o conhecimento. Portanto, deve levar em consideração que o aluno tem, na verdade, uma espécie de conhecimento prévio, impulsionador das suas impressões e ideias acerca de algum fato determinado. Ou seja, é preciso entender que o estudante sempre traz um referencial, algo que tem não de inato, mas do convívio familiar ou social no qual está inserido.

Educar não é fácil, principalmente no Brasil, onde não há valorização do professor nem da Educação como um todo, pelo menos até agora. Faz-se necessário, portanto, aos professores, a revisão de seus conhecimentos teóricos e, antes de tudo, a mudança de atitude em sala, respeitando os alunos em sua diversidade, agindo como facilitadores do acesso ao conhecimento, e não como portadores exclusivos deste, o que sem dúvida colocaria os discentes em condição de inferioridade em sala de aula. Por outro lado, é mister que sejam oferecidos os requisitos mínimos para que a Educação seja efetivada: boas condições de trabalho; materiais pedagógicos adequados, além de professores bem treinados e justamente remunerados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões presentes em nossa sociedade. Uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à liberdade. Para Almeida (1996), "Numa sociedade em que os conhecimentos factuais se desactualizam de forma rápida, importa formar um aluno autônomo, com estratégias cognitivas e metacognitivas para enfrentar e aprender com situações novas" (p. 20).

Já que o estudo de textos literários é fundamental para estimular o gosto pela leitura, é necessário que a sua seleção seja feita de forma democrática e criteriosa

pelos professores, levando em consideração a realidade dos estudantes, seu contexto social, faixa etária, entre outros aspectos. Melo (2011) defende que a sensibilidade estética seja trabalhada sob responsabilidade do professor, sem o que pode haver o risco de a leitura pouco contribuir para a formação de um leitor crítico, seletivo e autônomo, destacando que a seleção dos textos e as atividades de leitura são fundamentais nesse processo.

Dessa forma, o incentivo à leitura deve partir de todas as instâncias da sociedade, e principalmente da escola, espaço mais apropriado para difundir o gosto pela leitura, através de procedimentos e ações que motivem estudantes e professores a descobrirem o prazer de ler. Para isso, a formação docente precisa ser contínua, com o propósito de que desenvolvam e estimulem práticas de incentivo à leitura, sendo também necessária para isso a sua própria experiência como leitores.

No cotidiano escolar, o ensino de literatura pressupõe maior contato com textos literários, o que representa a oportunidade de estimular o gosto pelos livros e pelo ato de ler. Enfim, a escola, através desse ensino, pode estabelecer caminhos para que os estudantes descubram a leitura como atividade prazerosa, educadora e emancipadora, entretanto, para que isso aconteça, é essencial que as práticas escolares sejam discutidas e constantemente ressignificadas, com a finalidade de tornar os percursos para a leitura cada vez mais livres e estimulantes.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 17-32.

Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Cavallo, G., & Chartier, R. (Orgs.). (1998). *História da leitura no mundo Ocidental*. São Paulo: Ática.

Costa, M. C. (2012). *A literatura no ensino secundário: Do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Geraldi, J. W. (2003). Prática da leitura na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (3ª ed.). São Paulo: Ática.

Kupfer, M. C. (1989). *Freud e a educação*: *O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.

Melo, I. M. (2011). *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: Propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1º e 2º ciclos do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Orlandi, E. P. (1993). *Discurso e leitura* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Ranke, M. C., & Magalhães, H. G. (2011). Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, 3*, 47-61.

Silva, M. (2010). Literatura e experiência de vida: Novas abordagens no ensino de literatura. *Revista Nau Literária: Crítica e Teoria de Literaturas, 6*(2), 1-10.

Sousa, M. L. D. (1998). Agora não posso, estou a ler! In R. V. Castro & M. L. D. Sousa, *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

Tapia, J. A., & Fita, E. C. (1999). *A motivação em sala de aula*: *O que é, como se faz* (3ª ed.). São Paulo: Loyola.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa – Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

LETRAMENTOS EM CONTEXTO DE ENSINO PROFISSIONAL: QUANDO IDENTIFICAR OS EFEITOS DO SUPORTE FACILITA A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO

Denise Gonçalves

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

No mundo do trabalho as atividades humanas se realizam e, muitas vezes, se formalizam por meio de gêneros textuais nos quais os profissionais registram ações do seu fazer laboral, produzindo efeitos imediatos e posteriores para outros sujeitos, para as instituições nas quais estão inseridos e para si mesmos. Do profissional contemporâneo se espera, além das competências relacionadas ao desempenho de tarefas afins a áreas específicas do conhecimento humano, as alinhadas com o emprego eficaz da linguagem em suas diversas manifestações. Em razão disso, dentre as habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional estão aquelas que se vinculam à apropriação dos gêneros por meio dos quais realiza seu trabalho – o que, por sua vez, demanda o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para o ensino e a aprendizagem desses textos.

No contexto da educação profissional, o estudo dos gêneros é situação privilegiada em que entram em cena não somente abordagens sobre o texto, mas também sobre as práticas pelas quais se realizam as ações de trabalho. Nesse sentido, estudar gêneros no ensino profissional requer atitudes mais complexas que identificar características do texto-objeto, na medida em que o estudante deve ser levado a perceber os efeitos comunicativos e funcionais gerados pelos diversos recursos linguísticos e materiais do gênero – e, via de consequência, ser capaz de empregá-los autônoma e criticamente.

Nessas situações de ensino, as atividades com textos do universo profissional podem tanto consistir da introdução de novo gênero quanto da apresentação das modificações implementadas em um enunciado, as quais, espera-se, sejam assimiladas pelos estudantes. Contudo, podem esbarrar na resistência de estudantes que não percebem, à primeira vista, os efeitos pragmáticos propiciados pelas inovações e, em razão disso, não reconhecem a conveniência de adotar as novas convenções. As atividades didáticas que se destinam a contribuir para que os discentes se apropriem dos gêneros do universo profissional são, nesse sentido, atividades específicas de letramento necessárias ao pleno desempenho das atribuições relacionadas ao trabalho.

Neste trabalho, tomamos o boletim de ocorrência (BO) policial emitido pela Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), como objeto de estudo e avaliamos as implicações da adoção do suporte digital para a produção do gênero originalmente elaborado de forma manuscrita, em formulário impresso. Referimo-nos exclusivamente ao BO emitido pela PMMG em razão da inexistência de padronização do gênero nas instituições policiais dos estados brasileiros. Nosso interesse pelo tema foi despertado no exercício da docência de disciplinas voltadas para o ensino do gênero em cursos profissionais destinados à formação de policiais militares, em situações posteriores à implantação do suporte informatizado para a escrita do BO.

Percorremos uma breve história da escrita e suas funções nas sociedades e discutimos a questão do suporte e suas possíveis interferências no gênero. Constatamos que, para além dos aspectos composicional e de estilo, o novo suporte do BO resultou na intensificação da informatividade e inseriu o gênero em uma rede de enunciados que constituem a fonte de informações sobre a segurança pública, ultrapassando a função comunicativa dos exemplares individuais.

Sinalizaremos, com sustentação em práticas de ensino e aprendizagem do gênero na formação de policiais militares, em que medida a abordagem sobre os efeitos do suporte pode propiciar a aceitação das novas peculiaridades do gênero e, como resultado, facilitar a sua apropriação pelos estudantes.

2. EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE LER E ESCREVER E SEUS REFLEXOS NO MUNDO DO TRABALHO

Nos tempos atuais, a palavra escrita, formalizada em texto virtual ou impresso, configurado por sinais gráficos que atestam sua autenticidade e apontam para o seu emissor individual e institucional – como o timbre e a assinatura – é uma das formas acreditadas de documentar informações. Ainda convivemos, mesmo com o avanço das tecnologias digitais que permitem outras formas de perenizar a palavra – tais como a gravação de voz e de imagem e a autenticação de arquivos digitais por meio de controles eletrônicos – em uma cultura na qual o texto impresso materializa compromissos, testemunhos, responsabilidades e diversas ações humanas passíveis de realização pela palavra.

Se na contemporaneidade supomos a predominante aceitação da escrita e da leitura como recursos corriqueiros da comunicação humana e advogamos a necessidade de que essas práticas sejam plenamente dominadas pelos indivíduos por meio do letramento, um olhar para o desenvolvimento das tecnologias da leitura e da escrita pode ser tomado como um viés por meio do qual se pode observar a evolução dos costumes e das relações sociais. Com esse objetivo, demarcar a origem dos processos que, sob perspectivas diversas, possam ser tomados como práticas de leitura e de escrita, parece ser tarefa a ser executada, uma vez que ao longo de sua existência o homem se utilizou de estratégias para codificar e recordar mensagens que se esvairiam caso fossem reproduzidas unicamente pela palavra falada.

A invenção da escrita deu origem aos primeiros profissionais da leitura, os escribas, estudantes do código escrito a quem cabia reproduzir o que estava registrado nas tábuas de argila ou nos papiros e externá-lo em voz alta para os ouvintes, incapazes de dar sentido aos escritos. Em razão dos estudos que os permitiam reproduzir e interpretar os complexos escritos, habilidade que a maior parte da população não dominava, aos escribas era atribuída a voz da verdade, responsável por sanar contendas nas diversas esferas. Como esclarece Fischer (2009), o escriba era autorizado a falar em nome de alguém que ditara a mensagem para outro que não era capaz de interpretá-la. Era o detentor da confiabilidade, o portador da *mensagem verdadeira*, "que não está na tabuleta cuneiforme ou na carta em papiro, mas na transmissão oral final: ou seja, ela reside no escriba que lê a mensagem em voz alta para o destinatário" (Fischer, 2009, p. 27).

A escrita e a leitura deixaram de ser monopólio dos escribas nos séculos VI e VII a.C com o desenvolvimento do alfabeto puramente fonético acrescido de vogais desenvolvido pelos gregos, o que facilitou o acesso à escrita e à leitura uma vez que o código poderia ser aprendido em poucos dias (Lyons, 2011). A facilitação do acesso, contudo, não representou a ampla e imediata alfabetização dos povos em razão de fatores que se relacionavam tanto com as funções quanto aos efeitos atribuídos à

leitura e à escrita nos diversos momentos históricos. A prática da escrita, em seus primórdios, esteve relacionada aos fazeres profissionais que se favoreceram da possibilidade de registrar, organizar e recuperar informações de maneira a permitir segurança no controle de mercadorias, nas anotações de contas e nos atos jurídicos (Fischer, 2009). Esteve, assim, vinculada a ofícios que dela se beneficiaram para se difundir e para permitir maior confiabilidade das informações e a sua preservação duradoura.

Em sua vocação para documentar e recuperar a palavra, a escrita e a leitura mantiveram-se presentes como instrumentos próprios do mundo do trabalho. Instituições, corporações e associações com missões diversas empregam textos escritos com o objetivo de formalizar contratos, legitimar atos, oficializar compromissos, divulgar ações e produtos, certificar direitos e propriedades, documentar ações, regular procedimentos, registrar acontecimentos, dentre outras ações que correspondam aos interesses e às atribuições das instituições emissoras e às normas sociais e legais às quais se submetem. Essas diversas ações se configuram por meio dos gêneros textuais do mundo do trabalho, redigidos pelos profissionais que falam de lugares sociais que os vinculam às suas respectivas instituições.

Os gêneros do universo do trabalho, tais como os de quaisquer atividades humanas, não preservam as mesmas configurações de forma e de estilo ao longo dos tempos. Como destaca Marcuschi (2005), o surgimento, o desaparecimento e as modificações dos gêneros são processos possíveis que decorrem das necessidades de comunicação e da disponibilidade de novos suportes. A modificabilidade e a possibilidade de extinção e de surgimento dos gêneros corresponde a movimentos humanos no sentido de aperfeiçoar seus enunciados conforme as conveniências das situações em que se comunica.

Em se tratando de textos escritos, a sociedade atual observa grande vínculo entre trabalho e comunicação escrita. Diversas atividades profissionais, ainda que de caráter técnico, encerram-se com a produção de textos que formalizam a realização do trabalho. Em contraste à era dos escribas, na sociedade atual as tarefas de ler e escrever não se realizam pela ação de intermediários entre o emissor e o potencial destinatário. Os enunciados escritos documentam as ações do emissor institucional ou individual, suas relações com outras instituições e outros indivíduos, e permanecem como portadores da palavra tida como verdadeira, aquela com a qual o emissor será confrontado em situações nas quais divergências ou questionamentos suscitem dúvidas sobre a qualidade do trabalho ou sobre a veracidade das informações registradas.

3. ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DO SUPORTE: APLICAÇÃO AO CASO DO BO

A evolução do escrito é contada por pesquisadores (Chartier, 1999; Fischer, 2006; Lyons, 2011) que consideram as tecnologias relacionadas aos materiais utilizados para inscrever a palavra nos diversos suportes – tais como as paredes, os cacos de cerâmica, o tecido, as placas de metal, as folhas de palmeira, o papiro, o digital – e seus efeitos nos recursos para acessar, escrever, ler, manusear, transportar, preservar, difundir e alterar a palavra escrita.

Lyons (2011) considera quatro eventos como determinantes para a revolução do escrito: a) invenção do códice nas sociedades cristãs dos séculos II e III, que facilitou o manuseio, a portabilidade e a conservação do escrito em comparação às tábuas de argila e madeira que o precederam; b) a transição da leitura oral para a silenciosa, que gerou a necessidade do desenvolvimento de sinais gráficos como a

pontuação e o espaçamento entre as palavras para facilitar a leitura; c) a introdução da imprensa e a consequente facilitação da produção, da comercialização e do transporte, com efeitos no acesso e na popularização dos objetos impressos; d) a revolução eletrônica, que teve efeitos na ampliação do alcance dos escritos.

Tratando das revoluções da leitura, Chartier (1999) inclui a transmissão eletrônica dentre as que modificaram os hábitos e as possibilidades de contato com os textos, "ao substituir a contiguidade física entre os textos presentes no mesmo objeto (um livro, um jornal) por sua distribuição nas arquiteturas lógicas que regem os bancos de dados, os arquivos eletrônicos e sistemas de processamento, que tornam possível o acesso à informação" (p. 27). Chartier (1999) compara as modificações decorrentes da adoção do suporte físico da escrita para a tela do computador às da passagem do rolo para o códice, pois implicam "novos caminhos de leitura que superam as limitações tradicionais impostas pelos objetos impressos" (p. 27).

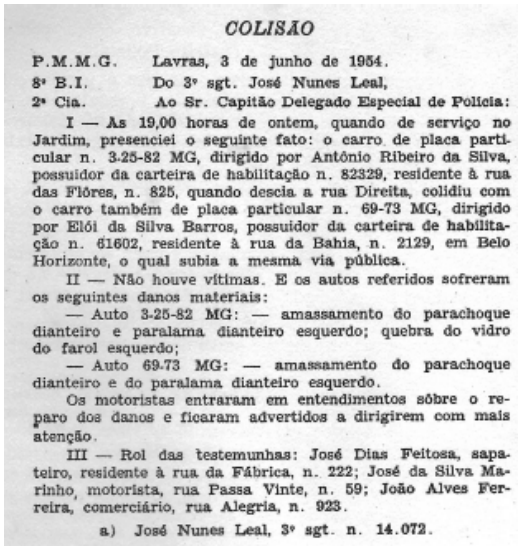
As tecnologias que permitiram a modificação dos hábitos de escrita e de leitura propiciaram a atribuição de novas funções aos gêneros, o que decorre não somente do desejo de ler e de escrever, mas da necessidade de que os textos escritos agregados às práticas sociais cumpram as funções de intermediadores das atividades humanas. Inseridos nas práticas sociais, os textos escritos incorporam peculiaridades próprias das esferas em que são produzidos e assimilam as características propiciadas pelo suporte de produção e de circulação.

Em tempos de escrita eletrônica, a questão do suporte merece atenção especial de pesquisadores que se dedicam a definir esse constituinte do texto e avaliar em que medida pode afetar o gênero textual. Marcuschi (2008) ressalta a importância das discussões sobre o suporte por entender que ele não é neutro e que o gênero não é indiferente a ele. Com a ressalva de que ainda não se sentia totalmente seguro sobre a questão, em razão da inexistência de estudos que a abordassem de maneira sistemática, o pesquisador sinalizava para a definição de suporte como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (Marcuschi, 2008, pp. 174-175). A concepção de Marcuschi (2008) compreendia a existência da materialidade do suporte – ainda que virtual –, com formato que de alguma maneira o vinculasse às características do gênero e permitisse o acesso a ele.

Na concepção de Távora (2008), o suporte deve ser considerado em razão das categorias forma, matéria e interação. Para o pesquisador, matéria e forma são procedimentos interativos do suporte, concepção que converge para o entendimento de suporte como entidade de interação que possibilita a inscrição, o arquivamento e o transporte do gênero. A categoria forma, segundo Távora (2008), que deve ser analisada em vista do suporte específico de cada enunciado, pode implicar restrições ou favorecimentos à configuração dos gêneros. A categoria matéria tem como função de destaque permitir a difusão, transmissão de um processo comunicativo que se efetiva em virtude da materialidade de registro – a superfície em que se faz o arquivamento – e da materialidade de acesso – o dispositivo que permite a atualização de linguagem. Para o pesquisador, a categoria matéria joga luz sobre a interferência das condições de difusão nos processos que convergem para a constituição dos gêneros, uma vez que "é em termos das possibilidades interativas, também estabelecidas pela materialidade dos suportes, que se tem acesso aos gêneros" (Távora, 2008, p. 117).

Para avaliar a questão atual do suporte e os efeitos que ele acarreta ao BO, pode ser produtivo rever a história do gênero. Antes disso, convém ressaltar que, em Minas Gerais, o policiamento ostensivo fardado teve início no ano de 1956 (Cotta, 2006). O registro mais antigo que localizamos sobre gêneros textuais destinados a

contar a ocorrência policial nos remete à década de 1960, ao *Manual de Instrução Policial Básica* (Santos, 1965) em que os policiais eram orientados a fazer o registro dos acontecimentos em livro próprio, folhas avulsas ou papel almaço. As orientações sugerem a inexistência de formulários ou mesmo suportes exclusivos, porém, indicam certa padronização do conteúdo e da forma. O *Manual* apresenta alguns exemplos de ocorrências policiais que, muito embora elucidem expectativas sobre a apresentação dos registros, não parecem reproduzir exemplar real, mas produção simulada para fim instrucional, conforme exemplificamos com a Figura 1.



COLISÃO

P.M.M.G. Lavras, 3 de junho de 1954.
8º B.I. Do 3º sgt. José Nunes Leal,
2ª Cia. Ao Sr. Capitão Delegado Especial de Polícia:

I — As 19,00 horas de ontem, quando de serviço no Jardim, presenciei o seguinte fato: o carro de placa particular n. 3-25-82 MG, dirigido por Antônio Ribeiro da Silva, possuidor da carteira de habilitação n. 82329, residente à rua das Flôres, n. 825, quando descia a rua Direita, colidiu com o carro também de placa particular n. 69-73 MG, dirigido por Elói da Silva Barros, possuidor da carteira de habilitação n. 61602, residente à rua da Bahia, n. 2129, em Belo Horizonte, o qual subia a mesma via pública.

II — Não houve vítimas. E os autos referidos sofreram os seguintes danos materiais:

— Auto 3-25-82 MG: — amassamento do parachoque dianteiro e paralama dianteiro esquerdo; quebra do vidro do farol esquerdo;

— Auto 69-73 MG: — amassamento do parachoque dianteiro e do paralama dianteiro esquerdo.

Os motoristas entraram em entendimentos sôbre o reparo dos danos e ficaram advertidos a dirigirem com mais atenção.

III — Rol das testemunhas: José Dias Feitosa, sapateiro, residente à rua da Fábrica, n. 222; José da Silva Marinho, motorista, rua Passa Vinte, n. 59; João Alves Ferreira, comerciário, rua Alegria, n. 923.

a) José Nunes Leal, 3º sgt. n. 14.072.

Figura 1. Exemplo de ocorrência policial
(Fonte: Santos, 1965)

Em norma datada do final da década de 1960, Decreto 11636, de 29 de junho de 1969, encontramos menções ao bloco de ocorrências policiais, objeto que os policiais deveriam portar e onde registrariam as ocorrências. Não encontramos exemplares desse bloco, mas sua denominação sugere a tentativa de organizar e padronizar a produção e o controle dos registros das ocorrências. Não localizamos outra informação sobre a forma de registrar ocorrências policiais até a década de 1980, época em que vigorava o denominado Relatório de Ocorrência Policial (ROP), que apresentamos na Figura 2.

No ROP, o texto se configurava em um formulário relativamente simples, impresso no anverso de uma única folha de papel e que apresentava, alinhados à margens superior, campos para que o policial inserisse, o nº de controle do documento, a unidade policial à qual pertencia, a data, a natureza da ocorrência, os horários de início e de término do atendimento, o número da viatura policial e o setor – este, a indicação da divisão territorial que corresponde a um determinado espaço físico de atuação policial. Seguia-se espaço para registro do local da ocorrência e, logo abaixo, alguns campos se destinavam a destacar dados das pessoas envolvidas na ocorrência policial – denominadas “anotadas” –, indicando o tipo de envolvimento, o nome, a idade civil, a filiação, a profissão, a naturalidade e o endereço. Na sequência desses campos, figuravam o espaço para descrição de armas, objetos ou materiais apreendidos e o destinado ao recibo aposto pelo destinatário.

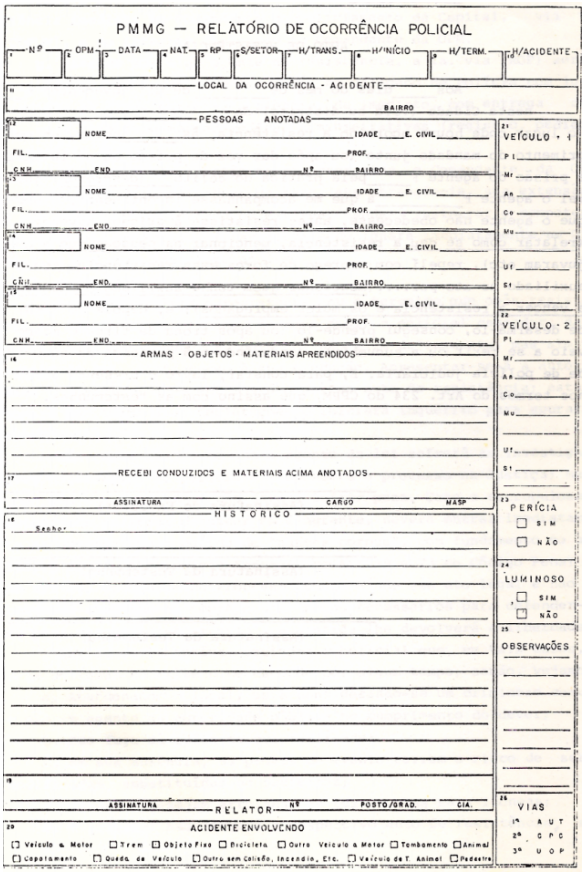


Figura 2. Formulário do ROP

Cerca de 1/3 do espaço físico do formulário era destinado à redação do histórico da ocorrência, passagem do ROP em que o relator sintetizava as informações que julgasse relevantes, o que poderia incluir a maneira pela qual tomou conhecimento da ocorrência, as informações obtidas no local de atendimento, os fatos que presenciou e os procedimentos que adotou. O histórico se apresentava como um campo de linhas em branco, iniciado pelo tratamento *Senhor*, o que sinalizava para o fato de que, na primeira linha, o policial relator deveria constar o vocativo, indicação do destinatário da ocorrência – autoridade responsável por conhecer e adotar medidas em relação ao fato. Ao final, o relator do ROP apunha sua assinatura, seu número de identificação funcional e indicava seu posto ou graduação – termos que reportam, grosso modo, à função ocupada pelo policial na instituição militar. Uma breve análise do formulário do ROP demonstra que, muito embora estivessem presentes campos para destacar informações sobre a ocorrência e sobre o próprio empenho policial, a narrativa e a descrição não categorizadas deveriam ser desenvolvidas no histórico.

Inscrições no canto inferior esquerdo do formulário reportam à existência de três vias do ROP, uma de cor branca, encaminhada ao destinatário especificado no histórico, uma amarela, destinada ao comando intermediário, e uma rosa, destinado ao arquivo da unidade policial à qual pertencia o policial relator. São inscrições que remetem à forma de emissão, transmissão, arquivamento e resgate do documento, vinculados a processos manuais e físicos.

No final do ano de 1990, o ROP foi substituído pelo Relatório de Ocorrência (RO), configurado em um novo formulário, agora composto por duas páginas nas quais se ampliaram os campos destinados ao destaque manuscrito de informações sobre pessoas e materiais relacionados à ocorrência. Sobressaem desse formulário

campos destinados a informações sobre a prisão, localizados na margem superior da segunda página, conforme apresentamos na Figura 3.

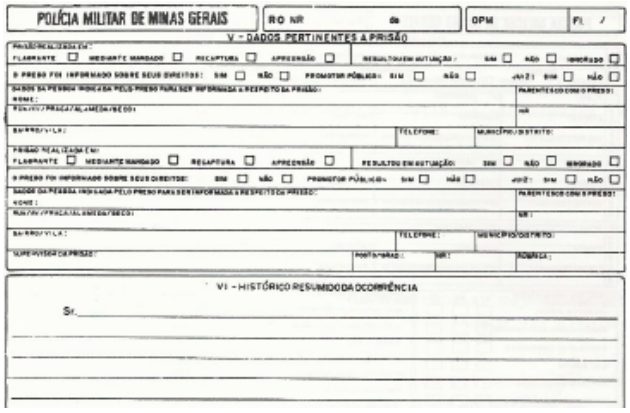


Figura 3. Formulário do RO. Visão parcial da segunda página

Em registros documentais do final da década de 2002, Resolução 3695, de 18 de dezembro de 2002, encontramos a origem do formulário do Boletim de Ocorrência (BO), que seria implementado a partir do ano seguinte. O formulário, que apresenta maior diversidade de campos para preenchimento de informações sobre a ocorrência policial, foi configurado com o objetivo de padronizar a coleta de dados referentes às ocorrências policiais e proporcionar maior qualidade nas informações gerenciais. No novo formato, a ocorrência passou a ser contada com alta informatividade, o que se verifica pela ampliação dos campos destinados à descrição de pessoas e objetos, assim como outros destinados a informações próprias da narrativa.

A produção do texto nessas condições tornou-se mais complexa, pois demandava organizar informações e dispô-las nos campos convencionados, empregando termos rigorosamente padronizados. O trabalho com o novo formulário impresso demandava processos tais como consultar extensas tabelas de codificações e convenções em contraposição ao que era demandado pelos formulários em que a escrita era predominantemente contínua. A escrita tabular, configurada nos campos parametrizados, reconfigurou a escrita e a apresentação final do texto. Ao contrário do que ocorria com o BO produzido no formulário impresso, a escrita contínua, apresentada no espaço denominado histórico, tem o objetivo de complementar informações que não foram apresentadas nos campos parametrizados. A descrição, da mesma forma, também se concentra nos campos desenvolvidos para comportar características de pessoas, objetos e veículos, portanto também de forma tabular.

No ano de 2003 iniciou-se a implantação do registro informatizado das ocorrências, com apoio do computador e da *internet*. Em razão do novo suporte, os processos que visavam ao preenchimento dos campos se modificou, e as operações de consultar tabelas, manusear formulários e registrar palavras foram substituídos pela seleção de opções em *menus* vinculados aos campos do formulário digital.

O suporte informatizado modificou a escrita uma vez que o relator passou a dispor dos recursos próprios do ambiente digital – o que inclui as possibilidades de escolher o percurso de escrita pela seleção das abas que correspondem aos campos do formulário; excluir e reverter registros de maneira mais ágil; salvar registros iniciados para posterior prosseguimento; proceder à escrita colaborativa com diversos policiais preenchendo partes distintas do formulário; inserir fotografias em determinadas naturezas; selecionar informações técnicas e termos convencionados disponibilizados

em um *menu* de opções, dentre outras – além da facilidade para o arquivamento, a remessa e a recuperação do texto final. Inserido em um sistema que agrega diversas funções, o BO informatizado permite formas peculiares de interação entre emissor e destinatário, o que se faz a exemplo do aceite aposto por ocasião da entrega, formalizando o recebimento e o acatamento da comunicação.

A operacionalização do sistema e as consequentes facilidades na produção e na recepção advindas do suporte informatizado não foram os únicos efeitos diretos do novo suporte. A inserção da escrita no suporte informatizado e o correspondente lançamento de dados requeridos pelos campos parametrizados permitiu a recuperação e o cruzamento de informações coletadas nos diversos exemplares por meio de buscas no sistema. Opõe-se, graças ao novo suporte, à dificuldade de recuperação de informações observada no formato imutável fixo (Landow, 2006). Tais efeitos, no entanto, somente podem ser obtidos com o adequado processamento da escrita tabular, pois o preenchimento inadequado dos campos, ou mesmo a omissão no preenchimento, impede que se constituam em propiciadores de dados que subsidiariam as coletas de dados sobre as informações criminais.

4. DISCUSSÕES SOBRE O SUPORTE DO BO E ENSINO DO GÊNERO

Em experiências na docência de disciplinas destinadas ao ensino do BO em cursos técnicos e superiores de formação de policiais militares, algumas vezes percebemos que os discentes apresentavam dificuldades para reconhecer a necessidade de privilegiar a escrita tabular e para adotar a escrita contínua apenas nos casos em que os campos do formulário não comportassem o tipo de informação a ser registrada. Argumentos nesse sentido geralmente nos eram apresentados por profissionais experientes que identificavamm a tradição de escrita contínua das ocorrências – tal como lhes fora repassado pelos profissionais que os antecederam. Para esses estudantes, a disposição das informações não impediria que se alcançassem os efeitos comunicativos dos exemplares de BO. O argumento era aceitável, especialmente quando vindo de policiais experientes que demonstravam dominar a gama de informações necessárias para contar os diversos tipos de ocorrências policiais.

Nesses casos, trazer para as discussões a questão do suporte facilitou a mediação didática na medida em que nos permitiu demonstrar que os efeitos identificáveis sob a perspectiva da configuração, da seleção de termos convencionados e da disposição de informações de maneira rigorosamente padronizada em campos parametrizados e histórico visam a objetivos que ultrapassam os efeitos dos exemplares individuais. A escrita contínua[1], com a movimentação das informações narrativas e descritivas próprias dos campos parametrizados para o histórico, embora não comprometesse a informatividade, prejudicaria a composição do banco de dados, efeito paralelo à produção do BO no suporte informatizado, como demonstramos anteriormente. O suporte, dessa forma, não propicia somente novas configurações, mas novas utilidades ao gênero.

Essa conclusão, à qual somente chegamos a partir das discussões sobre os efeitos do suporte, tem sido acatada por profissionais em formação que procuram analisar criticamente seus instrumentos de trabalho, dentre os quais se incluem os gêneros da atividade profissional.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Se atuamos na formação de profissionais dos quais esperamos atitudes críticas e autônomas, a tentativa de impor aos estudantes modelos e regras de composição textual desvinculadas de discussões sobre aspectos implicados na produção dos gêneros caminharia na contramão dos objetivos pedagógicos. No caso tratado neste trabalho, a busca por aspectos que justifiquem, perante os estudantes, a necessidade de adotar as novas peculiaridades na escrita do gênero tem se mostrado eficiente. Não se trata, portanto, de conduzir discussões sobre aspectos teóricos sobre a forma e sobre a configuração do gênero e do seu suporte, mas de discutir como esses elementos se atualizam em razão das condições em que o enunciado se realiza.

Acreditamos ter demonstrado a análise de um caso em que o suporte interferiu no gênero BO e em suas potencialidades para facilitar e aprimorar o trabalho humano. Para isso, a recuperação dos suportes nos quais se registraram ocorrências policiais antes da adoção do sistema informatizado contribuiu para destacar as modificações implementadas no gênero institucional.

Como explica Marcuschi (2010), esse tipo de análise deve ser feito à luz de objetos específicos, pois a generalização não permite o entendimento das potencialidades geradas pelo advento das tecnologias digitais da comunicação nas diversas situações de comunicação medidas por gêneros textuais.

NOTAS

[1] Devo o emprego das expressões *escrita contínua* e *texto contínuo*, que agora passo a adotar para tratar especificamente da maneira como se constitui a escrita no histórico do BO, distinguindo-a da escrita tabular, própria dos campos parametrizados, à generosidade da Prof.ª Carla Coscarelli que, por ocasião da apresentação do presente trabalho no V SIELP/V FIAL, interessou-se por debater em torno de escolhas que não remetessem a concepções de escrita *linear*, que pode suscitar equívocos em relação aos processos de operacionalização da escrita.

REFERÊNCIAS

Chartier, R. (1999). As revoluções da escrita no ocidente. In M. Abreu (Org.), *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Cotta, F. A. (2006). *Breve história da PMMG*. Belo Horizonte: Crisálida.

Fischer, S. R. (2006). A testemunha imortal. In S. R. Fischer, *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization* (3rd ed.). USA: The New Johns Hopkins University Press.

Lyons, M. (2011). *Livro: Uma história viva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In A. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra, *Gêneros textuais e ensino* (4. ed.). Rio de Janeiro: Lucena.

Marcuschi, L. A. (2008). Gêneros textuais no ensino de língua. In L. A. Marcuschi, *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi, & A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido* (3. ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, A. N. (1965). *Policiamento: Manual de instrução policial básica* (2. ed.). Belo Horizonte: Estabelecimentos Gráficos Santa Maria S.A.

Távora, A. D. F. (2008). *Construção de um conceito de suporte*: *A matéria, a forma e a função interativa na atualização dos gêneros textuais* (Tese de Pós-Graduação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Legislação:

Decreto 11636, de 29 de janeiro de 1969. *Aprova o Regulamento Geral da Polícia Militar e dá outras providências*. Minas Gerais. Assembleia Legislativa: Diário Oficial, 31 de janeiro de 1969.

Resolução 3695, de 18 de dezembro de 2002. *Aprova o formulário do boletim de ocorrência*. Belo Horizonte: Comando-Geral da PMMG, Belo Horizonte. Divulgação interna.

O ESTÁGIO DE REGÊNCIA COMO ÚLTIMA ETAPA PARA A CONCLUSÃO DO CURSO: IMPACTOS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA

Manoelito Gurgel

Universidade Federal do Ceará (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais, as pesquisas aplicadas se interessam pelo modo como os sujeitos, situados em um tempo e espaço singulares, representam elementos temáticos que lhes são sociosubjetivamente relevantes. Esse interesse se justifica à medida que se considera que as representações partilhadas pelos sujeitos orientam a interação linguística com os seus pares, além de fundamentarem as suas ações e atividades (Gurgel, 2013).

Na área de interesse da Linguística Aplicada, várias pesquisas destacam a função central da linguagem para a construção e para a ressignificação de representações. Uma dessas pesquisas é a nossa de mestrado (Gurgel, 2013), na qual propomos uma abordagem linguístico-discursiva das representações. Para essa abordagem, consideramos que o domínio das representações é, sobretudo, o domínio da linguagem, sendo elas construtos linguísticos, discursivos, cognitivos e sociais e, portanto, produtos e processos de mediação da ordem simbólica.

No contexto das práticas formativas, identificamos e analisamos, em Gurgel (2013), com base nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina. Para a análise, consideramos o estágio "tanto como um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes" (Gurgel, 2013, p. 10).

Nosso interesse em analisar as representações sobre o estágio se justifica pelo nosso interesse maior de compreender como o estágio é realizado nas licenciaturas brasileiras e como os professores em formação inicial se posicionam, linguística e enunciativamente, em relação às atividades formativas de que participam na disciplina.

Em nossa análise linguística e enunciativa, identificamos as ocorrências de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas mobilizadas por oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, durante a interação com os seus pares em dois Grupos Focais (GFs) sobre as atividades da disciplina: um realizado no primeiro mês do estágio, antes de o grupo ir às escolas acolhedoras, e outro realizado no penúltimo mês, antes de o grupo concluir a carga horária da disciplina e entregar o relatório final das atividades desenvolvidas. Pela análise, percebemos que as estagiárias, tanto antes quanto durante a disciplina, representam o estágio como "aprendizagem da profissão", "aprendizagem de técnicas de ensino", "avaliação da prática" e "última etapa para a conclusão do curso".

Conforme discutimos em Gurgel (2013), as representações sobre o estágio identificadas pouco contribuem favoravelmente para a formação de professores

críticos e conscientes do seu agir e do seu trabalho, o que, certamente, suscita implicações importantes para as propostas de intervenção no contexto da formação inicial de professores de língua materna. Sendo assim, no presente trabalho, pretendemos continuar a discussão que iniciamos em Gurgel (2013), com o objetivo de analisar especificamente a representação do estágio como "última etapa para a conclusão do curso" e de problematizar os seus efeitos formativos. Para isso, retomamos a análise das modalizações mobilizadas pelo grupo de estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois Grupos Focais que constituem o corpus de Gurgel (2013).

Posto isso, na seção 2, apresentaremos, brevemente, a nossa abordagem linguística e enunciativa das representações, desenvolvida com profundidade em Gurgel (2013), com base nas orientações teórico-epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009); depois, na seção 3, recordaremos o percurso metodológico e a constituição do corpus de Gurgel (2013), que integra as ocorrências de modalizações que analisaremos em seguida, na seção 4; por fim, na seção 5, destinada às nossas considerações finais, problematizaremos os efeitos formativos da representação do estágio "como etapa final para a conclusão do curso".

2. POR UMA ABORDAGEM LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DAS REPRESENTAÇÕES

Em Gurgel (2013), com base nas orientações teórico-epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (Bronckart, 2013), propomos uma abordagem que considera, sobretudo, a função central da linguagem para a constituição, para a circulação e para a ressignificação de representações. Nossa proposta está situada no âmbito dos estudos da linguagem, pois consideramos, sobretudo, o estatuto linguístico, enunciativo e discursivo das representações, sem, contudo, recusar as suas dimensões cognitiva e social, já que, para nós, as representações são multifacetadas.

Conforme argumentamos em Gurgel (2013), as representações são produtos e processos de mediação da ordem simbólica. Em um tempo e espaço singulares, elas situam o indivíduo no mundo, definem a sua identidade e o situam em um grupo, cujos membros partilham cooperativamente avaliações e posicionamentos frente aos objetos que lhes são socialmente relevantes (Gurgel, 2013).

Para nós, as atividades humanas, como práticas sociais, são carregadas de representações, e, por conseguinte, todo e qualquer agir humano é orientado pelas representações que o agente atribui, na e pela linguagem, a si, aos outros, à sua própria ação e aos objetos do mundo frente aos quais se posiciona em suas ações. Sendo assim, conforme argumentamos em Gurgel (2013), as representações regulam, significam e justificam as interações e as ações dos sujeitos e dos grupos na sociedade.

Considerando o que propõe Bronckart (2009), assumimos, em Gurgel (2013), que, para a análise das representações, não podemos prescindir dos textos nem das suas condições de produção, que são entendidas como sociais e históricas e que, portanto, relacionam-se a diferentes atribuições de sentidos pelos sujeitos aos objetos do mundo, aos outros sujeitos, às ações e às atividades das quais participam. Para nós, então, é nas e pelas ações e atividades de linguagem, como práticas sociais, materializadas em textos, que as representações são construídas, mobilizadas e ressignificadas (Gurgel, 2013). Nesse sentido, defendemos que as representações são produtos da interação social mediada pela linguagem e que só podemos identificá-las

empiricamente a partir da análise de textos e, mais especificamente, a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos (Gurgel, 2013).

De acordo com Bronckart (2009), os mecanismos enunciativos indicam, "de um lado, as diversas avaliações (...) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações" (p. 319). Em Gurgel (2013), propomos que as modalizações materializam, linguística e enunciativamente, avaliações e interpretações, que constituem as representações de um sujeito/grupo sobre um conteúdo temático que lhe é sociosubjetivamente relevante.

Por fim, consideramos, com base no ISD (Bronckart, 2009), que as representações construídas pelos sujeitos, na e pela linguagem, desempenham papel central no seu desenvolvimento tanto profissional quanto humano. Sendo assim, a nossa proposta se interessa, sobretudo, pela dimensão formativa da análise de representações.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

Em Gurgel (2013), com o objetivo de identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina, realizamos dois Grupos Focais (GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, às quais atribuímos nomes fictícios: Lúcia, Priscila, Sandra, Cíntia, Andresssa, Carolina, Beatriz e Marina. No início das atividades da disciplina (segunda semana de aula), realizamos o primeiro GF (GF-1) com as oito estagiárias e, durante as atividades (no penúltimo mês de aula), realizamos o segundo GF (GF-2), com apenas cinco delas (das três que faltaram ao encontro, duas haviam desistido da disciplina). Todos os dois GFs foram gravados em áudio e transcritos na medida em que foram realizados.

As nossas estagiárias tinham de 24 a 32 anos. Uma estava no penúltimo semestre, e sete, no último. Todas elas já eram professoras de língua materna e de língua estrangeira (inglês, espanhol, alemão). Sendo assim, todas as estagiárias, à época da realização dos GFs, já haviam assumido profissionalmente a sala de aula, antes mesmo de concluírem a licenciatura. O tempo de carreira variava de um a três anos.

No que se refere ao procedimento metodológico, sabemos que, no GF, um grupo de participantes é reunido para discutir, a partir de sua experiência pessoal, sobre um tema, que é objeto de pesquisa. Conforme Dias (2000), o principal objetivo do GF é identificar representações e experiências dos participantes sobre determinado assunto ou sobre determinada atividade, objetivo que condiz, no caso de Gurgel (2013), com o propósito de analisar como as estagiárias representam, linguística e enunciativamente, o estágio antes e durante a disciplina.

Como moderadores dos GFs, procuramos preservar o princípio da não-diretividade do facilitador (Gatti, 2005), não interferindo, desnecessariamente, na discussão do grupo. No início da discussão em cada GF, distribuímos um roteiro com algumas questões sobre as atividades do estágio que o grupo iria realizar (GF-1) ou que havia realizado (GF-2). Esclarecemos, para as estagiárias, que não se tratava de um roteiro fixo, ao qual elas não precisariam se deter rigorosamente, pois nossa intenção era que a discussão fosse, como de fato foi, orientada pelas interações espontâneas do grupo. O objetivo do roteiro era apenas orientar as estagiárias quanto à temática sobre a qual discutiriam coletivamente.

Como adiantamos, os dois GFs foram gravados em áudio e depois transcritos. A partir da leitura atenta das transcrições, identificamos a constituição temática das representações e analisamos as ocorrências de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (Bronckart, 2009) na voz das estagiárias durante a interação nos dois GFs.

Para a análise das modalizações mobilizadas pelas estagiárias ao avaliarem, linguística e enunciativamente, o estágio, assumimos a proposta de Bronckart (2009). Para o autor, as modalizações traduzem avaliações relativas a elementos do conteúdo temático e, portanto, "pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático" (Bronckart, 2009, p. 330, grifos do autor). A partir disso, o autor distingue quatro tipos de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

As modalizações lógicas são avaliações apoiadas em critérios elaborados pelas coordenadas formais do mundo objetivo, que apresenta os fatos como atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, por exemplo. As modalizações deônticas são avaliações apoiadas em valores, normas e regras do mundo social, que apresenta os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários. As modalizações apreciativas são avaliações apoiadas no mundo subjetivo, que considera os fatos como benéficos, felizes, estranhos, por exemplo. Por fim, as modalizações pragmáticas são atribuições de intenções, razões, causas, restrições, capacidades de ação a agentes.

Posto isso, passaremos, a seguir, à análise e à discussão de algumas das ocorrências de modalizações mobilizadas pelas estagiárias para avaliarem o conteúdo temático "estágio de regência". Dentre todas as ocorrências identificadas em Gurgel (2013), nos interessamos, neste trabalho, apenas por aquelas que corroboram com a representação do estágio como "etapa final para a conclusão do curso", cujos efeitos formativos discutiremos na seção 5.

4. ANÁLISE DOS DADOS: A REPRESENTAÇÃO DO ESTÁGIO COMO "ETAPA FINAL PARA A CONCLUSÃO DO CURSO"

Nesta seção, com base na análise inicial que apresentamos em Gurgel (2013), pretendemos discutir, em uma abordagem linguística e enunciativa, sobre a representação do estágio como "última etapa para a conclusão do curso" partilhada por oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, que participaram dos dois GFs realizados por nós em nossa pesquisa de mestrado (Gurgel, 2013). Para esta análise, discutiremos os efeitos de sentido das modalizações mobilizadas pelas estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs: o GF-1 foi realizado no primeiro mês da disciplina, antes de as estagiárias irem para as escolas acolhedoras, e o GF-2 foi realizado no penúltimo mês da disciplina, pouco antes de as estagiárias concluírem todas as atividades do estágio.

Para esta análise, conforme já adiantamos, assumimos a proposta de Bronckart (2009), segundo a qual as modalizações são mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, revelando as posições enunciativas assumidas pelo sujeito no texto. Bronckart (2009) esclarece que as modalizações podem ser marcadas por diversas estruturas linguísticas, como tempos verbais, verbos auxiliares de modo e advérbios, por exemplo. No nosso caso, atentaremos para todas as estruturas

linguísticas que assinalam, linguística e enunciativamente, a avaliação das estagiárias quanto ao estágio de regência como "etapa final para a conclusão do curso".

- GF-1

Da fala das estagiárias durante o primeiro GF, emergiram, sobretudo, avaliações apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo e categorizadas, portanto, pelas modalizações apreciativas. Para as estagiárias, o estágio é um período transitório, do qual elas precisam passar para concluírem a licenciatura e receberem o diploma. Para o grupo, a principal preocupação nas atividades da disciplina é preencher a carga horária necessária e entregar o relatório final. Assim, para o grupo, o estágio seria o último requisito obrigatório para a conclusão do curso.

(1) Cíntia – "A gente tá louca pra se formar, né?"
(2) Lúcia – "Em um semestre, não dá pra você (...) tão apertado (...) fazer isso aí, essas coisas, mais profundamente."
(3) Sandra - "Mas eu tenho que me formar".

Na fala (1), a estagiária Cíntia destaca a pressa do grupo em concluir a licenciatura. A partir da modalização apreciativa "louca", a estagiária representa a si e ao grupo de colegas como ansiosas pela conclusão do curso. Assim, o estágio é representado como um período transitório, sendo a "atividade final para a conclusão do curso".

Já pela fala (2), podemos reconhecer que, para o grupo, o estágio é marcado pela pressa, já que ocorre em pouco tempo, como indica a modalização apreciativa "tão apertado". A modalização deôntica "tenho que" na fala (3) indica uma necessidade que justificaria, segundo as estagiárias, a pressa em cumprirem as atividades da disciplina, pois elas precisam concluir a licenciatura, para receberem o diploma e, assim, ganharem melhores salários nas escolas em que já trabalham. Assim, notamos a representação do estágio "como última etapa para certificação", a qual está diretamente relacionada à do estágio "como atividade final para a conclusão do curso".

Além disso, o estágio é marcado, segundo as estagiárias, pelo medo de não serem aprovadas, como nos indicam, nas falas abaixo, as reações emotivas materializadas, enunciativamente, pelas modalizações apreciativas sublinhadas. Como anseiam pela conclusão do curso, as estagiárias têm receio de não serem aprovadas na disciplina e se representam como pressionadas e angustiadas, o que, segundo elas, dificultaria a realização das atividades da disciplina.

(1) Cíntia – "Medo de não ser aprovada."
(2) Lúcia – "É medo, tá todo o mundo aqui com medo."
(3) Carolina – "É a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio."

- GF-2

Também no segundo GF, as estagiárias mobilizaram modalizações apreciativas para avaliarem, enunciativamente, o estágio, que, novamente, foi representado, sobretudo, como "etapa final para a conclusão do curso", como percebemos nas falas transcritas abaixo. Notemos que a modalização apreciativa "doido" na fala (4), com forte carga semântica, indica pressa e ansiedade, enquanto a modalização pragmática

“quero” na fala (5) denota a intenção que justifica as preocupações do grupo nas atividades da disciplina.

> (4) Cíntia – “Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, doido pra sair, doido pra terminar.”
> (5) Beatriz – “Ai quero terminar logo!”

As estagiárias, mais uma vez, se representaram como ansiosas, pois tinham pressa em terminar a licenciatura, pois já trabalhavam. Assim, elas se preocuparam apenas em cumprir a carga horária da disciplina, preenchendo a ficha de frequência que, assinada pela escola acolhedora, atesta o cumprimento das atividades. Para as estagiárias, o objetivo é, então, preencher a ficha o mais rápido possível, para escreverem o relatório final e o entregarem à professora orientadora da disciplina.

As estagiárias afirmaram que desejam realizar um bom trabalho na disciplina do estágio, mas que são impedidas pela correria do semestre, no qual elas cursam outras disciplinas, além da do estágio de regência.

> (6) Marina – “Porque no último semestre tem não sei quantos estágios, pra quem faz duas línguas, é mais ainda, aí é complicado! Aí você quer fazer um trabalho e não consegue.”

A modalização pragmática “quer” na fala (6) materializa intenções. Para nós, é interessante observar que, na fala (6), a partir das modalizações pragmáticas “quer fazer” e “não consegue”, a estagiária Marina atribuiu a si boas intenções (“quer fazer”), ao mesmo tempo em que também atribuiu a si uma não capacidade de ação (“não consegue”). A partir da modalização apreciativa “complicado”, a estagiária afirmou que realizar um bom trabalho na disciplina é difícil, já que precisa planejar as atividades desenvolvidas em mais de um estágio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação do estágio “como atividade final para a conclusão do curso”, partilhada pelas estagiárias tanto no primeiro quanto no segundo GF, regula as ações do grupo nas atividades da disciplina e está relacionada à defesa de interesses e objetivos comuns, como o cumprimento das horas/aula necessárias para a realização do estágio. Essa representação está ancorada nas experiências pessoais das estagiárias, que estão diretamente relacionadas ao seu percurso acadêmico e profissional.

As estagiárias sabem que, cada vez mais, precisam responder às exigências legais de certificação. Para elas, então, a principal preocupação durante as atividades do estágio é cumprir as atividades da disciplina para concluírem o curso e, assim, receberem o diploma. Sendo assim, elas se apressam em concluir a licenciatura.

Nesse sentido, podemos afirmar que a representação do estágio como “atividade final para a conclusão do curso” justifica o pouco interesse das estagiárias pelas atividades da disciplina, caracterizadas por certa correria. Sendo assim, essa representação dificulta uma participação mais reflexiva e crítica nas atividades do estágio, que realizado apenas no último ano da licenciatura, é marcado, sobretudo, pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como o cumprimento de carga horária.

REFERÊNCIAS

Bronckart, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

Dias, C. A. (2000). Grupo focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade: Estudos, 10*(2).

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora.

Gurgel, M. C. (2013). *Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Brasil.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR NO DISCURSO DA MÍDIA

Manoelito Gurgel

Universidade Federal do Ceará (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos identificar as representações sobre o professor engendradas no e pelo discurso da mídia. Para isso, selecionamos uma reportagem publicada na página eletrônica da revista Veja, uma das publicações de maior circulação na sociedade brasileira. Para a análise, assumimos as orientações teórico-metodológicas da Análise do Discurso de orientação francesa (doravante, AD) (Pêcheux, 1995; Orlandi, 2005; Possenti, 2002), segundo as quais o sujeito, inscrito em uma dada conjuntura sócio-histórica, é, sobretudo, um efeito discursivo, e não a origem ou a causa do seu discurso. A AD considera, então, que, por trás de qualquer dizer, há um sujeito e que, portanto, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (Pêcheux, 2002).

Para nós, a mídia constitui um segmento legitimado para debater assuntos do cotidiano e, por isso, é uma das instituições ideológicas responsáveis pela produção, pela circulação e pela eventual ressignificação de representações na sociedade. O discurso da mídia, como todo e qualquer outro discurso, é constitutivamente heterogêneo e, portanto, é a expressão de várias vozes sociais, que (re)velam as suas representações.

Nesse sentido, a mídia representa o segmento social de veiculação de informações legitimado pelos demais. Em vez de ser o responsável pela crítica à ordem social vigente, o discurso da mídia contribui, geralmente, para a difusão da ideologia dominante, excluindo o discurso das outras classes.

Com base em Charaudeau (2007), devemos reconhecer que, apesar do seu aspecto manipulador, o discurso da mídia é importante para estabelecer os laços identitários e sociais. Assim, já que representa um mecanismo indispensável para a identificação das relações sociais, a mídia é uma das instituições responsáveis pela circulação de representações. Nesse sentido é que pretendemos identificar as representações sobre o professor no discurso midiático, analisando como a mídia avalia e interpreta, discursivamente, o ser e o agir do professor. Para nós, as representações são construídas e (re)veladas no processo dialógico da significação, em que há o entrelaçamento de várias formações discursivas, nas quais as posições dos sujeitos estão representadas.

Posto isso, discutiremos a seguir, na seção 2, sobre a relação entre discurso, sujeito e ideologia, com base nas orientações da AD; em seguida, na seção 3, tentaremos identificar as representações sobre o professor em uma reportagem publicada na coluna eletrônica de um jornalista da revista Veja; por fim, na seção 4, apresentaremos nossas considerações finais, com base na análise.

2. A RELAÇÃO ENTRE DISCURSO, SUJEITO E IDEOLOGIA: A PROPOSTA DA ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO FRANCESA

Nesta seção, a partir das orientações epistemológicas e teóricas da AD, discutiremos sobre a relação entre discurso, sujeito e ideologia. Para esta discussão,

precisamos inicialmente destacar que, para a AD, o que interessa é "compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história" (Orlandi, 2005, p. 15). Assim, a AD trabalha com os efeitos de sentido para os sujeitos, o que implica considerar as condições de produção do discurso.

A AD considera, então, que a condição da linguagem é a incompletude, já que nem os sentidos nem os sujeitos estão completos, já constituídos definitivamente. Sobre isso, Orlandi (1996) esclarece: "A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva" (p. 25). Portanto, devemos considerar a linguagem como ação simbólica, em que "tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc" (Orlandi, 1998, p. 17).

Nesse sentido, percebemos que a AD se contrapõe a uma filosofia idealista da linguagem, para a qual o sujeito é a fonte e a origem do seu dizer. Para a AD, o sujeito é, sobretudo, um efeito discursivo, uma função discursiva e, portanto, é constitutivamente heterogêneo, já que, inscrito em dada formação discursiva, é marcado sócio-historicamente.

Segundo Pêcheux (1995), a formação discursiva (doravante FD), inscrita em uma formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito. Nesse sentido, o autor propõe: "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" (Pêcheux, 1995, p. 161).

Para a AD, o sujeito é atravessado, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, o que o torna clivado, descentrado, assujeitado; assim, não podemos pensar o sujeito como a fonte e a origem do seu dizer, já que este é determinado pela formação discursiva em que o sujeito está inscrito. Assim, o dizer do sujeito é sempre determinado por outros dizeres, o que implica considerar que todo discurso se constitui sobre o primado do interdiscurso, ou seja, todo discurso é determinado pelo interdiscurso. Esse pressuposto da AD considera que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados.

Ainda sobre a questão da forma sujeito do discurso, precisamos destacar que, interpelado pela ideologia, o sujeito se acredita dono do seu dizer e, dotado de inconsciente, acredita estar sempre consciente. No entanto, consideramos que, mesmo submetido à ideologia e, portanto, na condição de assujeitado, o sujeito "não está impedido (...) de poder controlar, até certo ponto, os efeitos de seu discurso, ou de fazer com que determinados elementos do discurso sofram uma inflexão específica, com efeitos circunstanciais" (Possenti, 2002, p. 88).

3. AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR NO DISCURSO DA MÍDIA: ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de identificar as representações sobre o professor no discurso da mídia, analisaremos, a seguir, uma reportagem de Gustavo Ioschpe publicada em sua coluna na página eletrônica da revista Veja, em 18 de novembro de 2012.

Inicialmente, destacamos que o colunista assume o discurso como seu, crendo-se a fonte e a origem do seu discurso, como indicam as marcas de primeira pessoa. Inscrito na FD jornalística, o discurso do colunista não é seu; nele, perpassam vários outros discursos que circularam e circulam na sociedade. Enquanto sujeito, o jornalista, interpelado pela ideologia, deve ser entendido como efeito discursivo, e não como a causa ou como a origem do seu discurso, dada a alteridade discursiva.

O título “O que pensam os professores” parece indicar que serão expostas, no texto, as opiniões dos professores sobre as práticas de ensino de que são “os principais atores”, ou seja, o título parece sugerir ao leitor que o texto dará voz aos professores para (re)afirmá-las, destacá-las, já que, geralmente, a voz dos professores não costuma ser ouvida nem considerada pela mídia em geral. No entanto, ao citar os resultados de algumas pesquisas realizadas com professores, o articulista não se mostra interessado em destacar a voz do professor para (re)afirmá-la ou para se solidarizar com ela, mas sim para responsabilizá-la pelo “insucesso” do sistema educacional brasileiro.

O enunciador do texto esclarece que não apresentará sua opinião, mas sim a dos próprios professores (“E para isso não quero usar a minha opinião, mas dar voz aos próprios professores”). Assim, acreditamos que essa estratégia é utilizada pelo enunciador para que o leitor dê mais credibilidade aos argumentos, já que teria acesso à opinião dos próprios professores, o que invalidaria uma possível “perseguição” do enunciador aos professores. Além disso, com essa estratégia, o articulista procura levar o leitor a concluir que eles, os professores, não são as “vítimas”, mas sim os responsáveis pelo “insucesso” da educação no Brasil.

Nessa perspectiva, alertamos que quanto maior for a posição social do sujeito, mais dificilmente o seu discurso será contestado. Assim, os leitores delegam certa credibilidade ao colunista, que, no seu texto, marca o discurso dos professores para enfraquecê-lo e silenciá-lo. Nesse sentido, o discurso jornalístico perpetua e, ao mesmo tempo, constrói representações sobre o ser e o agir docentes, (re)produzindo o discurso e a ideologia dominantes, que não são os dos professores.

Como consideramos que, ao informar, há sempre manipulação dos dados, defendemos que, ao citar o discurso dos professores, o colunista evidencia o seu posicionamento discursivo em relação ao discurso dos docentes, pois o que ele, o articulista, faz é selecionar, dentre os resultados das pesquisas referenciadas no texto, o que lhe convém, o que implica um não-dizer, já que, quando algo é escolhido, algo é deixado de lado. Assim, acreditamos que, mesmo enfatizando que dará voz aos professores, o articulista fragiliza o discurso dos docentes.

Logo no início do texto, o enunciador apresenta a afirmação categórica de que “as pessoas que optam pela carreira de professor não são derrotadas”. Essa afirmação implica um não-dito, pois o colunista parte de uma possível representação partilhada socialmente segundo a qual os professores são derrotados.

Logo em seguida, o operador enunciativo “pelo contrário” dá início à constatação de que os professores são, na verdade, profissionais idealistas (“querem mudar o mundo”), que se preocupam com a situação sócio-histórica e cultural de seus alunos (“mudando a vida de seus alunos”). Atente-se para a modalização de que se vale o colunista para caracterizar os professores (“profundamente idealistas”). Até aqui, o leitor é levado, mais uma vez, a acreditar que a reportagem ressaltará valores positivos do ser e do agir do professor.

No entanto, no enunciado seguinte, o operador discursivo “mas” passa a indicar uma mudança discursiva: embora sejam “idealistas” e se preocupem em mudar “a vida de seus alunos”, os professores reconhecem que eles, os seus alunos, não estão aprendendo, e, portanto, os docentes estão cientes das falhas e lacunas do ensino. A partir desse enunciado, o texto começa a expor a opinião dos professores, com o objetivo de argumentar contra ela.

Antes, no entanto, o enunciador se coloca no texto e interpele os leitores para que reconheçam que sabem “pouco sobre os principais atores do nosso sistema educacional, os professores” (destaquem-se o verbo na primeira pessoa do plural “sabemos” e o pronome possessivo também de primeira pessoa do plural “nosso”,

marcas linguísticas que, estrategicamente, buscam aproximar, de seus leitores, o articulista). Através do modalizador "impressionante", o enunciador se coloca mais uma vez no texto e revela que ele, assim como os seus leitores, deveriam saber mais sobre os professores. O enunciador credita o pouco conhecimento da sociedade sobre os professores aos artigos "veiculados sobre eles", os quais divulgam, segundo o colunista, "um quadro perfeito" sobre esses profissionais.

Segundo o enunciador, o leitor considera legítimas as opiniões sobre os professores veiculadas pela mídia ("Claro, se você acredita na maioria das notícias e artigos veiculados sobre eles, já deve ter um quadro perfeito formado na cabeça") e, portanto, se solidariza com os professores, que seriam "desmotivados porque ganham pouco, precisam trabalhar em muitas escolas para conseguir pagar as contas do fim do mês" e que se tornariam professores "por falta de opção", pois não conseguiriam entrar em outros cursos superiores. Daí, a relevância da afirmação categórica no primeiro enunciado do texto, que já destacamos , pois, com ela, o colunista quebra a expectativa de muitos de seus leitores, a de que os professores são profissionais derrotados. Note-se que, mais uma vez, o enunciador faz questão de interpelar, convocar o leitor ("se você acredita..."), para aproximá-lo do texto, o que constitui uma estratégia de persuasão, já que o objetivo do enunciador é levar o leitor a concordar com os argumentos que serão defendidos no texto.

O enunciador enfatiza que as notícias veiculadas pela mídia de que "o professor chega à carreira desmotivado, e, ao deparar com o desprezo da sociedade e seus governantes, desiste da profissão e só permanece nela por não ter alternativa" são "a versão propalada aos quatro ventos", que levaria a sociedade a se solidarizar com esses profissionais, que não poderiam fazer muito pela educação porque seriam desprezados pelos próprios governantes e pela própria sociedade.

No entanto, segundo o colunista, a real situação dos professores não seria exatamente essa e, para comprovar isso, ele sugere que o leitor considere outra hipótese sobre a situação dos professores ("Mas eu gostaria que você, dileto leitor, considerasse uma hipótese distinta"). Note-se a cortesia com que o colunista se dirige ao leitor (" eu gostaria" e "dileto leitor). O articulista enfatiza também que "não é verdade que os professores caiam de paraquedas na carreira". Com a metáfora "caiam de paraquedas", o colunista se refere às ideias de que "o sujeito se torna professor, no Brasil, por falta de opção", " não consegue entrar em outros cursos superiores", "não consegue outro emprego". Assim, o enunciador advoga que não é legítimo argumentar que os professores são vítimas da falta de oportunidades, pois, "perguntados sobre a motivação para exercerem a carreira, 53% dizem que é por 'amar à profissão' e outros 14% apontam ser para 'contribuir para uma sociedade melhor'".

Ao responder ao questionário, o professor se re(a)presenta como um profissional que ama o que faz, que se orgulha da carreira, que é um profissional importante para a sociedade e que se preocupa com a função social de sua profissão ("81% concordam que 'são importantes para a sociedade' e 78% dizem ter orgulho de ser professor" – grifos do autor). Interessante notar como o colunista caracteriza a escolha daqueles professores que mencionaram a "realização profissional" e os " salários/benefícios oferecidos" como motivos que os levaram a exercer a docência ("motivos que podem ser interpretados como 'oportunistas' ou 'indiferentes' à função social da profissão" – grifos do autor). Os adjetivos modalizadores na passagem destacada nos permitem inferir que, para o enunciador, só são motivos válidos para a escolha da profissão docente aqueles que considerem o amor à profissão e a função social da carreira. Daí, podemos considerar que, para o enunciador, a profissão de

professor é representada como aquela que é essencial para a sociedade, mas que deve ser realizada, sobretudo, por/com amor e orgulho.

O colunista também afirma que as condições objetivas da carreira de professor "são satisfatórias", o que contraria a ideia de que os professores não dispõem de boas condições de trabalho. Para justificar as boas condições de atuação do professor, o enunciador se vale da voz dos próprios professores, os quais, na pesquisa, responderam que trabalham em apenas uma escola e não precisam "correr de um lado para o outro, acumulando escolas e horas insanas de trabalho".

O colunista aponta que essa ideia, a de que o professor precisa trabalhar em várias escolas, "não resiste à apuração dos fatos". Notamos aqui que o enunciador procura chamar a atenção dos leitores para que percebam que os próprios professores reconhecem que as condições de trabalho docente são boas.

O colunista apresenta o dado de que 28% dos professores que participaram da pesquisa lecionam quarenta horas semanais. O enunciador abre espaço para acrescentar, entre parênteses, que essa, quarenta horas semanais, é "a carga normal do trabalhador brasileiro". A partir da modalização apreciativa "normal", o enunciador procura argumentar que o professor não tem motivo para reclamar da sua carga horária, já que também outros profissionais trabalham as mesmas quarenta horas semanais.

O colunista destaca que "casos de violência na escola são menos comuns do que a leitura de jornais nos faria crer". O colunista alega que apenas 10% dos professores responderam que foram vítimas de agressão física no último ano. O enunciador nega, então, a representação de que os alunos são violentos e de que os professores são vítimas de violência na escola.

Em seguida, o colunista afirma que a grande maioria dos professores se considera satisfeita com a profissão ("só 10% dizem querer abandonar a carreira"). No entanto, cabe destacar que o colunista não se preocupou em investigar os motivos pelos quais os professos se sentem satisfeitos; ele apenas cita os dados de um questionário, que apontam, segundo o colunista, que a grande maioria dos professores trabalha "a carga normal do trabalhador brasileiro" e que poucos são vítimas de violência na escola.

O colunista avalia, ironicamente, essa satisfação dos professores como "curiosa", pois eles "estão falhando na sua tarefa mais simples, que é transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades cognitivas de seus alunos". Os professores começam, então, a ser responsabilizados explicitamente pelo fracasso escolar, já que não conseguem desenvolver sua tarefa mais simples. Note-se também que o colunista representa o professor como aquele que detém o conhecimento na sala de aula e que deve transmiti-lo aos alunos. O colunista tenta tirar de si a responsabilidade dessa constatação, a do mau desempenho dos professores, com a intenção de dar mais força ao argumento, já que não é ele que atesta o mau desempenho dos professores ("Não sou eu nem os testes nacionais e internacionais de educação que atestamos isso: são os próprios professores"). Aqui, percebemos que o enunciador, mais uma vez, destaca, estrategicamente, que são os próprios professores que reconhecem que estão falhando em suas atividades de ensino. Essa estratégia do colunista de enfatizar que " são os próprios professores" que atestam o "insucesso" do seu trabalho procura dar força argumentativa às opiniões do jornalista (como se este afirmasse: ora, se são os próprios professores que dizem isso, então vocês, leitores, devem acreditar).

O colunista então questiona "O que explica esse insucesso?". Ele cita o dado de que "só 34% dos professores acreditam que sua formação está totalmente adequada à realidade do aluno". O jornalista argumenta que os cursos de licenciatura estão "mais

preocupados em agradar ao pendor idealista de seus alunos do que em satisfazer suas necessidades técnicas". Para o colunista, os cursos de formação de professores deveriam ser mais práticos e menos teóricos ("são cursos *profundamente* ideologizados e teóricos, descolados da realidade de uma sala de aula média brasileira" – grifo nosso).

O colunista afirma ainda que o professor, na maioria das vezes, "fracassa". Segundo o jornalista, o professor que fracassa deveria "entrar em crise", "buscar ajuda", "voltar a estudar", "ter planos de apoio de sua Secretaria de Educação", o que não ocorre, porque, segundo o colunista, "não há sanção ao professor ineficaz, nem incentivo ao professor obstinado". Nota-se que o jornalista critica a estabilidade da carreira docente, já que o mau professor continuará recebendo o salário, mesmo fracassando em sua "tarefa mais simples, que é transmitir conhecimentos e desenvolver as capacidades cognitivas de seus alunos". O colunista defende, então, que a promoção na carreira deveria ocorrer por mérito do professor e não por tempo de serviço ou titulação.

Citando uma pesquisa realizada na rede estadual de São Paulo, o colunista argumenta que o professor se sente livre para faltar ao trabalho, pois não sofreria sanções ("o professor médio falta em dezoito dos 200 dias letivos"). Para o jornalista, esse seria um índice de falta muito superior à de outros servidores públicos. Com isso, o colunista parece procurar justificar a sua opinião de que muitos professores são descompromissados com o trabalho e subestimam as Secretarias de Educação, que não são notificadas "quando um professor se ausenta durante parte de um dia".

Para persuadir o leitor a discordar da opinião dos professores de que "só quem vive a mesma situação [a do ensino] é que pode falar alguma coisa", o jornalista apresenta a analogia de que "seria ridículo dizer que um pesquisador de laboratório não pode criar um remédio porque nunca atendeu pacientes com aquela doença ou que um médico só poderia realmente tratar do doente se tivesse passado um tempo considerável internado no hospital". Com essa analogia, o jornalista procura sustentar que, embora ele não seja professor, os seus argumentos sobre o sistema educacional brasileiro são válidos e pertinentes.

O colunista se coloca explicitamente como responsável pelas informações veiculadas no texto em apenas uma vez, quando alega que descobriu, em uma "investigação de meses", que há vários casos alarmantes de faltas de professores na rede de ensino estadual de São Paulo. Aqui, o jornalista se põe como enunciador com o objetivo de construir o seu ethos de jornalista comprometido com a verdade e com a denúncia de problemas que afetam a sociedade (observe-se a escolha lexical "investigação", que denota o papel do jornalista de apurar fatos, e o adjunto adnominal "de meses", que denota trabalho árduo e, ao mesmo tempo, cuidadoso). Assim, percebemos que o colunista procura dar mais credibilidade aos argumentos que apresenta no texto.

A partir dos dados da pesquisa referenciada no texto, o colunista argumenta que "o professor deixa de se preocupar em investir em si mesmo", já que a grande maioria assiste à tv, mas não lê livros de ficção nem participa de seminários de atualização. Para o jornalista, o professor deveria investir mais em si mesmo; no entanto, o colunista não se preocupa em discutir se o professor tem condições reais para isso (o jornalista não questiona se os professores, por exemplo, teriam a oportunidade de participarem dos cursos de formação continuada). Assim, percebemos que o enunciador não se preocupa em ceder a voz aos professores para escutá-los; ele apenas cita as respostas dadas por eles em um questionário de perguntas objetivas, no qual os professores não podiam justificar suas respostas. Do questionário, o colunista tira suas próprias conclusões.

O colunista afirma que os professores se sentem bons profissionais e que eles culpam os alunos pelo fracasso do ensino. Nesse ponto, o jornalista argumenta que os "nossos alunos", principalmente os advindos das camadas menos favorecidas da sociedade, são "massacrados por um mar de descrença e descompromisso do sistema que a sociedade financia para educá-lo". Subtende-se que a crítica apresentada é dirigida aos professores, que, descrentes do seu próprio trabalho e descompromissados com a sua função social, massacrariam os alunos. Notem-se a carga semântica negativa do verbo "massacrar" e o pronome possessivo de primeira pessoa do plural "nossos", que marca a solidariedade do jornalista com os alunos, que são vítimas dos professores, pois estes não estariam interessados em oferecer condições favoráveis para que os adolescentes desenvolvessem suas "capacidades cognitivas". Mais uma vez, percebemos que o jornalista tenta construir um ethos de um profissional que é, sobretudo, um cidadão preocupado e solidário com a sua sociedade, cuja educação vai mal devido ao "descompromisso" dos professores.

Para o jornalista, "as iniciativas que querem usar de aumentos orçamentários para 'recuperar a dignidade do magistério' ou melhorar a educação dobrando os salários dos profissionais da área" são "disparatadas", já que os professores continuariam faltando ao trabalho e trabalhariam a mesma carga horária "normal do trabalhador brasileiro".

Interessante destacar que, através do pronome possessivo de primeira pessoa do plural ("nosso alto gasto em educação"), o jornalista inclui a si e aos leitores na categoria de cidadãos que pagam impostos e que contribuem com o "alto gasto em educação", apesar do "baixo resultado que o sistema educacional entrega ao país". Com essa estratégia de incluir o leitor na categoria dos contribuintes, o colunista tenta assegurar que eles, o jornalista e o leitor, têm o direito de contestar os baixos índices do ensino e de cobrar, aos "principais atores do nosso sistema educacional" (os professores), melhores resultados.

Para o jornalista, os professores não reconhecem seus erros e, portanto, não percebem "a dimensão de seu insucesso": "Ao lidar com o 'luto' do nosso insucesso educacional, a maioria dos professores ainda está na fase da negação (a culpa é dos alunos e pais) e raiva (contra o mundo liberal, a falta de apoio etc.)". Assim, segundo o articulista, os professores contribuem para que a escola seja "um ambiente de inércia".

Ao citar o fato conhecido nacionalmente de uma garota de 13 anos que foi levada a "prestar depoimento em delegacia" por denunciar, em uma rede social, as precárias condições da escola em que estudava, o jornalista procura sensibilizar o leitor, que é levado a considerar o professor como um cidadão insensível, "dessensibilizado por anos ou décadas de cinismo" e intransigente, que não aceita nenhuma "denúncia que abale o *status quo*". Aqui, o professor é representado como um profissional resistente às mudanças ("essa resistência impede os próprios professores de procurar as ferramentas que poderiam melhorar o seu desempenho acadêmico"), que não "quer ser ajudado" ("Como sabe qualquer terapeuta, só é possível ajudar quem quer ser ajudado").

No último parágrafo do texto, o colunista convoca a sociedade brasileira a se mobilizar, dado "o nosso alto gasto em educação", contra o "imobilismo" dos "maus professores", que são beneficiados pelas "mirabolantes e simplistas soluções orçamentárias" propostas pelo governo para "recuperar a dignidade do magistério". Assim, o colunista procura desmistificar a representação de que os professores são coitados, mal remunerados e pouco reconhecidos pelo poder público. Para o jornalista, os professores, na verdade, são bem remunerados, têm estabilidade na carreira e recebem, do poder público, benefícios e incentivos que não deveriam

receber, já que não oferecem ensino de qualidade aos alunos, que são "massacrados por um mar de descrença e descompromisso do sistema que a sociedade financia para educá-lo". Os responsáveis pelo fracasso da educação brasileira seriam, então, os professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, identificamos as representações sobre o professor no discurso da mídia, a partir da análise de uma reportagem do colunista Gustavo Ioschpe publicada na página virtual da revista Veja. Para a análise, com base nas orientações teórico-metodológicas da Análise do Discurso de orientação francesa, consideramos que o discurso da mídia, como todo e qualquer outro discurso, é constitutivamente heterogêneo e, portanto, é a expressão de várias vozes sociais (polifonia),que (re)velam valores e representações.

Pela análise da reportagem, percebemos que os professores são representados como profissionais acomodados, que não se interessam em participar de cursos de formação continuada e que se sentem soberanos a ponto de ninguém poder dizer a eles "o que ou como ensinar" em um "sistema tão permissivo e ineficiente" do qual são "os principais atores". Nesse sentido, os professores são representados como profissionais pouco receptivos às críticas e resistentes às mudanças, já que se "blindam contra o próprio insucesso" e julgam a opinião da sociedade como irrelevante, pois, segundo o jornalista, para os professores, qualquer crítica ou cobrança vem "de algum celerado que pretende privatizar a escola ou [que] quer 'alienar' o alunado". Assim, os professores também são representados como profissionais intransigentes, que agem de acordo com sua própria opinião, segundo a qual, de acordo com o jornalista, "pesquisas não são confiáveis, números mentem, estatísticas desumanizam".

A partir dessa análise, podemos argumentar que o colunista da revista, dada a sua condição de assujeitamento, corrobora com determinadas representações, que são afirmadas e reafirmadas em seu discurso. Como uma instituição que funciona pela ideologia (no caso, a dominante), a mídia dita regras, normas, estilos de vida e, por isso, é capaz de influenciar – e até mesmo manipular – as representações e os comportamentos da sociedade, colaborando, no caso da reportagem analisada, com uma representação negativa dos professores.

REFERÊNCIAS

Charaudeau, P. (2007). *Discurso das mídias***.** São Paulo: Contexto.

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Ioschpe, G. (2012). *O que pensam os professores brasileiros*. Em: http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-que-pensam-os-professores-brasileiros (acesso em 22 de janeiro de 2016).

Orlandi, E. (2005). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes.

Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso***:** *Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: FUCAMP.

Possenti, S. (2002). *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições.

PROBLEMATIZANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O ESTÁGIO: QUE PROFESSORES ESTAMOS FORMANDO?

Manoelito Gurgel[1] & Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin[2]

[1, 2]Universidade Federal do Ceará (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pertencente à área de interesse da Linguística Aplicada, pretendemos analisar, em uma abordagem linguística e enunciativa, como os professores de língua materna em formação inicial representam, na e pela linguagem, o estágio de regência tanto antes quanto durante a disciplina. Para isso, realizamos dois Grupos Focais (doravante GFs) com oito estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. O primeiro GF foi realizado no primeiro mês da disciplina, antes de as estagiárias assumirem a regência nas escolas acolhedoras; já o segundo GF foi realizado no penúltimo mês da disciplina, antes de as estagiárias completarem a carga horária da regência e antes, portanto, de entregarem a versão final do relatório das atividades desenvolvidas.

Com o objetivo de identificar e problematizar as representações dos professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina, pretendemos analisar, com base nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), as ocorrências de modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas mobilizadas pelo grupo de estagiárias durante a interação com os seus pares nos dois GFs, que consideramos, neste trabalho, como situações de ação de linguagem. Para nós, as modalizações (re)velam, em textos, avaliações enunciativas que constituem representações (Gurgel, 2013). Sendo assim, destacamos, neste trabalho, a dimensão linguística e enunciativa das representações, as quais, para nós, relacionam-se a interpretações e a atribuições de sentido(s) pelos sujeitos aos objetos do mundo, aos outros sujeitos (inclusive a si mesmos) e às ações/atividades de que participam.

Neste trabalho, então, estamos interessados, sobretudo, pelo modo como o estágio de regência, enquanto atividade formativa de que participam os futuros professores de língua materna, é interpretado e avaliado, na e pela linguagem, por eles, durante a interação com os seus pares. Para nós, com base em Gurgel (2013), o estágio de regência constitui um conteúdo temático implicado, de forma rotineira, nas interações espontâneas do grupo durante as atividades de que participam na licenciatura, sendo, portanto, interpretado, avaliado constantemente e eventualmente ressignificado por eles.

Nesse sentido, consideramos o estágio "tanto como um objeto de representação quanto um espaço propício para a ressignificação de representações docentes, as quais consideramos como sentidos que servem de referência para estratégias de significar o ser e o agir docentes" (Gurgel, 2013, p. 10). Contudo, consideramos que o estágio de regência, embora tenha assumido novas funções e novos objetivos, ainda é marcado, sobretudo, por preocupações burocráticas, relacionadas a prescrições institucionais a que está submetido (Gurgel, 2013).

Para esta análise linguística e enunciativa, assumimos que as representações, como construtos simbólicos, discursivos, cognitivos e sociais e, portanto, produtos e processos de mediação da ordem simbólica, constituem um elemento de coesão e de coordenação do grupo de estagiárias, constituindo, portanto, um acervo comum de significados e avaliações que unem o grupo e que permitem que ele se posicione frente às atividades de que participa na disciplina (Gurgel, 2013). Essas representações são, portanto, avaliações que o grupo atribui às atividades do estágio e que, dialeticamente, influencia as suas ações na disciplina.

Posto isso, a seguir, na seção 2, dedicada ao nosso percurso metodológico, apresentaremos o perfil do grupo de 8 estagiárias que colaboraram com este trabalho e defenderemos o Grupo Focal como situação de ação de linguagem; em seguida, na seção 3, analisaremos as representações do grupo quanto ao estágio (re)veladas pela análise das ocorrências de modalizações mobilizadas pelas estagiárias nos dois GFs; por fim, na seção 4, passaremos às nossas considerações finais quanto à análise das representações sobre o estágio de regência.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: O GRUPO FOCAL COMO SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

Neste trabalho, pertencente à área de interesse da Linguística Aplicada, pretendemos refletir, a partir da consideração da dimensão linguística e enunciativa das representações, sobre as atividades do estágio de regência realizadas no contexto da formação inicial de professores de língua materna. Sendo assim, pretendemos identificar as representações sobre o estágio de regência que emergem da interação de 8 estagiárias da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Além disso, pretendemos reconhecer se as representações partilhadas foram ressignificadas durante a disciplina. Para isso, realizamos um grupo focal (GF-1) no primeiro mês da disciplina, antes de as estagiárias assumirem a regência nas escolas acolhedoras, e outro grupo focal (GF-2) no penúltimo mês da disciplina, antes de as estagiárias concluírem a carga horária da regência e antes também de entregarem o relatório final sobre as atividades desenvolvidas.

Durante a interação com os seus pares nos dois GFs, as estagiárias mobilizaram modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas para interpretarem, linguística e enunciativamente, o conteúdo temático referente ao estágio de regência. Para nós, as modalizações mobilizadas indicam as representações que o grupo partilha sobre o estágio de regência.

Neste trabalho, optamos pelo GF como procedimento metodológico porque era do nosso interesse participar da interação cooperativa das estagiárias sobre as atividades do estágio das quais participariam (GF-1) ou das quais participaram (GF-2). Sendo assim, optamos pelo GF porque esperávamos que, da fala das estagiárias durante a interação com os seus pares, emergissem, como de fato emergiram, as representações que o grupo partilha sobre o estágio de regência e que, acreditamos, seriam mobilizadas pelo grupo nas suas interações corriqueiras dentro e fora do ambiente acadêmico.

Como explica Dias (2000), o principal objetivo do GF é identificar representações e experiências dos participantes sobre determinado assunto ou sobre determinada atividade, objetivo que condiz com o nosso propósito de analisar como as estagiárias, professoras de língua materna em formação inicial, representam, linguística e enunciativamente, o estágio de regência antes e durante a disciplina.

Para preservar o princípio da não-diretividade do facilitador (Gatti, 2005), procuramos, como moderadores dos GFs, não interferir na discussão do grupo. Entretanto, no início da discussão, distribuímos um roteiro[1] com algumas questões sobre as atividades do estágio. Com esse roteiro, procuramos, sobretudo, orientar as estagiárias quanto à temática sobre a qual discutiriam coletivamente. Esclarecemos, para elas, que não se tratava de um roteiro fixo, pois nossa intenção era que a discussão fosse, como de fato foi, orientada pelas interações espontâneas do grupo.

O primeiro GF (GF-1) foi realizado no início da disciplina, com oito estagiárias regularmente matriculadas na disciplina, às quais, para manter preservada a sua identidade, atribuímos nomes fictícios: Lúcia, Priscila, Sandra, Cíntia, Andressa, Carolina, Beatriz e Marina. O encontro ocorreu na sala de aula e no horário da disciplina. Todas as oito estagiárias, após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre, aceitaram participar do GF-1, que foi gravado em áudio e depois transcrito.

Já o segundo GF (GF-2) foi realizado no final da disciplina, com apenas cinco das oito estagiárias que participaram do GF-1 (das três estagiárias que faltaram ao encontro previamente combinado, duas haviam desistido da disciplina). O encontro ocorreu na sala de aula da disciplina, logo após a aula. Assim como o primeiro, o segundo GF foi gravado em áudio e depois transcrito. As cinco estagiárias leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre, aceitando participar do GF. Durante a interação nos dois GFs, as estagiárias, em nenhum momento, dirigiram-se direta e explicitamente a nós mediadores nem se mostraram receosas quanto à nossa presença. Além disso, todas as estagiárias preocuparam-se em contribuir ativamente com a discussão.

A partir da leitura atenta das transcrições dos dois GFs, identificamos as ocorrências de modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas (Bronckart, 2009) na fala das estagiárias, mecanismos enunciativos que, para nós, conforme já adiantamos, indicam as avaliações que constituem as representações do grupo quanto ao estágio de regência.

Para esta nossa análise das modalizações, assumimos a proposta de Bronckart (2009). Para nós, essa proposta é a mais adequada aos nossos objetivos, pois ela parte da consideração dos mundos objetivo, social e subjetivo, que estão relacionados a diferentes representações mobilizados pelos sujeitos em suas ações de linguagem.

Para Bronckart (2009), as modalizações traduzem avaliações relativas a elementos do conteúdo temático e, portanto, "pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático" (p. 330, grifos do autor). A partir disso, o autor propõe quatro tipos de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

As modalizações lógicas são avaliações apoiadas em critérios elaborados pelas coordenadas formais do mundo objetivo, que apresenta os fatos como atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, por exemplo. As modalizações deônticas são avaliações apoiadas em valores, normas e regras do mundo social, que apresenta os fatos como socialmente permitidos, desejáveis ou necessários. As modalizações apreciativas são avaliações apoiadas no mundo subjetivo, que considera os fatos como benéficos, felizes, estranhos, por exemplo. Por fim, as modalizações pragmáticas são atribuições de intenções, razões, causas, restrições, capacidades de ação a agentes.

Bronckart (2009) esclarece que as modalizações podem ser marcadas por diversas estruturas linguísticas, como tempos verbais, verbos auxiliares de modo e advérbios, por exemplo. No nosso caso, atentaremos para todas as estruturas

linguísticas que assinalam, linguística e enunciativamente, a avaliação das estagiárias quanto ao estágio de regência.

Nossas estagiárias têm de 24 a 32 anos. Uma estava no penúltimo semestre, e sete, no último. Todas as oito estagiárias já eram professoras de língua materna e de língua estrangeira (inglês, espanhol, alemão). Todas elas já haviam assumido, profissionalmente, a sala de aula, antes mesmo de participarem do estágio. O tempo de carreira variava de um a três anos.

Posto isso, antes de passarmos à análise dos dados, esclarecemos que, neste trabalho, consideramos o GF como situação de ação de linguagem (Bronckart, 2009), pois, ao participarem dele, as estagiárias se engajaram em uma ação de linguagem, na qual mobilizaram representações, a partir das quais o grupo se posicionou enunciativamente em relação às atividades da disciplina.

3. ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENUNCIATIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO DE REGÊNCIA

Neste trabalho, nos interessamos pela dimensão linguística e enunciativa das representações, que, para nós, podem ser identificadas em textos a partir da análise, por exemplo, dos mecanismos enunciativos, como as modalizações. Sendo assim, com a finalidade de identificar e analisar as representações de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência, engendradas e eventualmente ressignificadas na e pela disciplina, apresentaremos e discutiremos, nesta seção, algumas ocorrências das modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas identificadas na fala de oito estagiárias do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, durante a interação com os seus pares em dois GFs sobre o estágio de regência. Essas ocorrências compõem o corpus da nossa pesquisa de mestrado (Gurgel, 2013).

Para nós, a interação cooperativa das estagiárias nos dois GFs, realizados no início e no final da disciplina, só foi possível porque elas partilham representações, que constituem um repertório comum de avaliações e de posicionamentos enunciativos quanto às atividades da disciplina. Nesse sentido, pretendemos, a seguir, identificar e analisar essas avaliações. Para isso, consideraremos, sobretudo, a função das modalizações na constituição dos sentidos na fala das estagiárias, durante a interação com os seus pares em cada GF.

- GF-1

Da fala das estagiárias durante o primeiro GF, emergiram, sobretudo, avaliações apoiadas nos parâmetros do mundo subjetivo e categorizadas pelas modalizações apreciativas. Por essas avaliações, pudemos reconhecer o sentimento de angústia das estagiárias quanto, principalmente, às atividades do estágio de regência que iriam realizar.

Sobre a importância que atribuíam ao estágio de regência, as estagiárias afirmaram que a disciplina era importante apenas para o professor em formação inicial inexperiente, que ainda não exercia a profissão. Das falas destacadas abaixo, emerge a representação do estágio de regência como "aplicação da teoria e aprendizagem de técnicas de ensino".

(1) Marina -"Então é bom pra ele [professor em formação] já sentir como ele vai colocar a teoria em prática."

(2) Andressa – “É aí onde eu acho, a importância é muito para o aluno que não tem essa experiência.”
(3) Andressa – “Mas assim quem ainda não foi enfrentar uma sala de aula é muito importante.”

Segundo as estagiárias, a disciplina é útil para o professor em formação inicial “sentir como ele vai colocar a teoria em prática”, o que é dispensável para elas, que já são professoras atuantes. Para o grupo, o estágio de regência é idealizado, pois não atende às reais necessidades das estagiárias, como indicam as modalizações apreciativas sublinhadas nas falas abaixo. Assim, o grupo representa o estágio como uma atividade prática instrumental, que é necessária apenas para os professores em formação inicial que ainda não assumiram a sala de aula.

(4) Lúcia - “Eu acho também o estágio meio utópico assim, meio idealizado.”
(5) Lúcia – “Eu vejo a regência como algo meio utópico.”

Para as estagiárias, o estágio é um período transitório, do qual elas precisam passar para concluírem a licenciatura e receberem o diploma. Para o grupo, a principal preocupação nas atividades da disciplina é preencher a carga horária necessária e entregar o relatório final. Assim, para o grupo, o estágio é o “último requisito obrigatório para a conclusão do curso”.

(6) Cíntia – “A gente tá louca pra se formar, né?”
(7) Lúcia – “Em um semestre, não dá pra você (...) tão apertado (...) fazer isso aí, essas coisas, mais profundamente.”
(8) Sandra - “Mas eu tenho que me formar”.

Na fala (6), a estagiária Cíntia revela a pressa do grupo em concluir a licenciatura. A modalização apreciativa “louca” indica a avaliação segundo a qual as estagiárias se representam como ansiosas. O estágio é, então, representado como um período transitório, sendo a “atividade final para a conclusão do curso”.

Pela fala (7), podemos reconhecer que, para o grupo, o estágio é marcado pela pressa, já que ocorre em pouco tempo, como indica a modalização apreciativa “tão apertado”. A modalização deôntica “tenho que” na fala (8) indica a necessidade que justificaria, segundo as estagiárias, a pressa em cumprirem as atividades da disciplina, pois elas precisam concluir a licenciatura, para receberem o diploma e, assim, ganharem melhores salários nas escolas em que já trabalham. Notamos, então, a representação do estágio “como última etapa para certificação”.

Além disso, o estágio é marcado, segundo as estagiárias, pelo medo de não serem aprovadas, como nos indicam, nas falas abaixo, as reações emotivas materializadas, enunciativamente, pelas modalizações apreciativas sublinhadas:

(1) Cíntia – “Medo de não ser aprovado.”
(2) Lúcia – “É medo, tá todo o mundo aqui com medo.”
(3) Carolina – “É a pressão de não ser aprovado pela professora do estágio.”

As estagiárias também destacaram empecilhos que dificultariam a participação delas nas atividades da disciplina do estágio. Para elas, o trabalho era um desses empecilhos, como nos indica abaixo a modalização pragmática “não tem como”:

(1) Beatriz – “A maioria das vezes, a gente já tá trabalhando, aí não tem como ir pras escolas.”

Na fala das estagiárias, identificamos relatos de episódios vivenciados que são marcados por pequenas descrições, nas quais aparecem adjetivos e frases não declarativas com função valorativa, que indicam insegurança quanto ao domínio da teoria. Para nós, as frases não declarativas atribuem certo grau de emotividade à fala das estagiárias e, portanto, são marcas linguísticas de modalizações apreciativas:

(2) Carolina – "Meu Deus, o que faço agora?"
(3) Carolina – "Meu Deus! É muito estranho, muito ruim!"

Para as estagiárias, a angústia que sentem está relacionada às dúvidas causadas pela falta de domínio da teoria. Notemos abaixo as modalizações apreciativas "solto" e "perdido", que indicam sentimento de insegurança e angústia, e a modalização apreciativa "cruel", com forte carga semântica negativa, acentuada ainda mais pelo advérbio de intensidade "muito":

(4) Carolina – "Você fica, se sente assim solto, perdido, quando você vai entrar na escola."
(5) Carolina – "Essa questão de saber alguma coisa é muito cruel."

Embora já sejam professoras atuantes, as estagiárias não se sentem seguras para exercerem a profissão. Essa insegurança é um dos problemas identificados por elas que motivam muitas a não quererem seguir a carreira docente.

Notemos agora a fala a seguir:

(6) Lúcia – "(...) o professor pede pra gente dar uma aula diferente e a gente não vai poder."

Essa fala indica que a estagiária se representa como profissional que não é capaz de atender às prescrições estabelecidas pela professora orientadora da disciplina, como indica a modalização pragmática "não vai poder", que, além de realçar uma atribuição de não capacidade de ação, reafirma uma certeza que caracteriza o agir do grupo de estagiárias na disciplina. O grupo se representa como inseguro e até mesmo incapaz de seguir as orientações da professora orientadora para cumprirem as atividades da disciplina. Esse descumprimento das orientações ficou evidente quando a estagiária Beatriz afirmou:

(7) Beatriz – "(...) a gente precisa ter uma base pra aplicar tudo bem direitinho, porque eu não vou mentir, eu não sei. Nas minhas aulas de português, eu não parto do texto para trabalhar o texto não, é gramática pura."

A estagiária Beatriz afirmou que conhece as orientações dadas pela professora orientadora, mas se colocou como incapaz de cumpri-las ("não sei"), já que, embora fosse necessário, como indica a modalização deôntica "precisa", não foi dada ao grupo uma base para que pudesse saber "aplicar tudo". Nesse momento, as estagiárias se posicionaram enunciativamente não mais como professoras atuantes, mas sim como alunas de um curso de formação inicial de professores, que não estão preparadas para atender, por exemplo, às novas orientações referentes ao ensino de análise linguística. O despreparo das estagiárias seria, segundo elas, resultado da pouca assistência que o curso e os professores orientadores lhes oferecem.

- GF-2

Durante a interação no segundo GF, realizado no penúltimo mês da disciplina, as estagiárias afirmaram novamente que o estágio de regência é importante apenas para aqueles estagiários que ainda não são professores em exercício, pois terão o primeiro contato com a sala de aula:

(8) Beatriz: "Agora eu acho que deva ser aquela coisa diferente pra quem nunca entrou numa sala de aula."
(9) Beatriz – "Esse contato é muito importante."

A partir da modalização apreciativa "diferente" na fala (8), a estagiária Beatriz avaliou que a disciplina não traria muitas contribuições para ela, se comparadas com as contribuições que oferece aos estagiários que ainda não assumiram a sala de aula. Para ela, a disciplina oferece a esses estagiários a oportunidade de conhecerem a realidade escolar antes de se formarem. Sendo assim, o estágio é representado como "aprendizagem da profissão".

Ainda sobre a fala (8), notemos que a modalização "deva" denota uma possibilidade deôntica, indicando que, para a estagiária Beatriz, o estágio contribui de maneira distinta para o estagiário que já é professor e para o estagiário que ainda não é professor. Notemos também que essa possibilidade deôntica é reforçada pela modalização lógica "acho que".

Outra representação que emergiu da fala do grupo de estagiárias durante o GF-2 foi a do estágio como "avaliação da prática". Para as estagiárias, o estágio de regência é importante para elas perceberem erros e acertos no que se refere ao seu agir professoral:

(10) Marina – "A gente ter consciência do que a gente fez foi certo, pra gente perceber os pontos negativos."
(11) Beatriz – "Acho que é um momento de avaliar."
(12) Marina – "(...) ter consciência do que a gente fez de bom e ruim e corrigir."
(13) Beatriz –"(...) se autoavaliar, mais uma chance pra gente tá se avaliando, pra ver se a gente tá fazendo aquilo que eu queria fazer."

Para a estagiária Beatriz, na fala (13), o estágio de regência como "avaliação da prática" é o momento em que o professor em formação inicial pode reafirmar ou não a sua escolha profissional, ou seja, perceber se quer ou não continuar na carreira docente, como indica a modalização pragmática "queria fazer".

As estagiárias mobilizaram modalizações apreciativas para se referirem também ao estágio como "última etapa para a conclusão do curso". Notemos que a modalização apreciativa "doido" na fala (14), com forte carga semântica, indica pressa e ansiedade, enquanto a modalização pragmática "quero" na fala (15) denota a intenção que justifica as preocupações do grupo nas atividades da disciplina.

(14) Cíntia – "Com relação à cadeira de estágio, podia ter durante todo o curso, porque geralmente a gente estagia no último semestre e pega uma cadeira dessa, doido pra sair, doido pra terminar."
(15) Beatriz – "Ai quero terminar logo!"

As estagiárias afirmaram que desejam realizar um bom trabalho na disciplina, mas que são impedidas pela correria do semestre, no qual elas cursam outras disciplinas, além da do estágio de regência.

(16) Marina – “Porque no último semestre tem não sei quantos estágios, pra quem faz duas línguas, é mais ainda, aí é complicado! Aí você quer fazer um trabalho e não consegue.”
(17) Marina – “A gente não quer fazer os pontos ruins. A gente vai tentando ser diferente, tentando fazer as coisas boas.”

As modalizações pragmáticas “quer” nas falas (16) e (17) e “tentando” na fala (17) materializam intenções. Na fala (16), a partir das modalizações pragmáticas “quer fazer” e “não consegue”, a estagiária Marina atribuiu a si boas intenções (“quer fazer”, “tentando”), ao mesmo tempo em que atribuiu a si uma não capacidade de ação (“não consegue”). Já na fala (17), ela atribuiu a si uma capacidade de ação a partir da modalização pragmática “tentando”, que denota esforço.

Quanto ao agir do professor, as estagiárias afirmaram que encontraram muitas dificuldades em sala de aula, porque o que planejam não dá certo devido a problemas que fogem à sua responsabilidade, como as condições precárias da escola:

(18) Beatriz – “A gente imagina tudo lindo, mas de repente não dá nada certo.”
(19) Marina – “A gente se depara assim com muita dificuldade, com muita carência mesmo, então é muito complicado.”
(20) Beatriz – “É tão diferente do que a gente espera. Muita dificuldade!”

Notemos que todas as modalizações apreciativas destacadas acima estão relacionadas a avaliações negativas, pelas quais as estagiárias se representaram como decepcionadas e frustradas, pois, ao irem para as escolas pela primeira vez, encontraram condições diferentes das que esperavam encontrar. Essa quebra de expectativas foi responsável pela crise pela qual a estagiária Marina afirmou ter passado:

(21) Marina – “Nossa, não, pelo amor de Deus! Não é isso que eu quero. Eu tive a crise.”
(22) Marina – “Eu acho que todo o mundo tem [crise] quando depara com a prática, então acho que o principal objetivo é isso, você começar antes de se formar.”

Notemos que a fala (33) indica a reação de espanto e de frustração da estagiária frente à realidade que encontrou quando começou a ensinar. Esse choque justifica, para a estagiária, o seu desinteresse em seguir a profissão. Na fala (34), a modalização lógica “acho que”, associada a uma possibilidade epistêmica, indica a opinião da estagiária, que é pautada na hipótese de que, se ela e alguns colegas passam por essa crise, também outros professores podem passar por ela. Sendo assim, o estágio de regência seria importante para o professor em formação inicial se deparar com a realidade escolar antes mesmo de se formar.

Para a estagiária Sandra, a realidade escolar desmotiva o professor:

(23) Sandra – “Eu acho que a maioria [de professores] é desmotivada, viu? Porque tanta coisa! Escolas precárias, os alunos já vêm, não têm o nível muito bom, porque o professor ganha muito mal, então ele já fica desmotivado a partir daí, é muito trabalho, é pouca valorização, o ensino não é bom, as condições da escola não são muito boas, os políticos também.”

Ao avaliar as condições da escola, o salário do professor e o nível dos alunos, a estagiária Sandra mobilizou grande quantidade de modalizações apreciativas de carga negativa, acentuada pelos advérbios de intensidade. Esses posicionamentos enunciativos permitem-nos inferir que a estagiária Sandra está desmotivada e decepcionada com a realidade escolar e com a carreira docente, já que atribuiu valores negativos aos elementos que estão relacionados ao trabalho do professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, percebemos que as estagiárias representam o estágio, tanto antes quando durante a disciplina, como "avaliação da prática", "aprendizagem da profissão" e "última etapa para a conclusão do curso". Além disso, percebemos que a constituição temática das representações do grupo sobre o estágio é consideravelmente heterogênea, compreendendo outros elementos temáticos diretamente relacionadas às atividades da disciplina.

As modalizações mobilizadas pelas estagiárias durante a interação nos dois GFs assinalam, sobretudo, avaliações negativas quanto ao estágio, que é representado, enunciativamente, a partir da preocupação excessiva das estagiárias com os aspectos burocráticos, como o cumprimento da carga horária. Concentrado apenas no último semestre da licenciatura de Letras da UFC, o estágio é marcado, segundo as estagiárias, pela pressa e pela angústia da conclusão do curso. Sendo assim, o estágio de regência, dado o caráter transitório da disciplina, pouco contribui para a ressignificação de representações no que se refere, por exemplo, ao agir professoral.

Com esta análise, percebemos, por fim, que as estagiárias, como sujeitos situados em um tempo e espaço singulares, partilham um repertório comum de representações, ancorando-as em suas interações, em suas experiências e em suas ações durante o seu percurso acadêmico e profissional, o que, certamente, demonstra que as representações, como sistemas de interpretações, orientam ações e oportunizam a interação entre sujeitos, fundamentando as atividades dos grupos e intervindo, por exemplo, na definição de objetivos e de identidades (Gurgel, 2013).

NOTAS

[1] O roteiro está disponível em Gurgel (2013).

REFERÊNCIAS

Bronckart, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

Dias, C. A. (2000). Grupo focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade: Estudos, 10*(2).

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora.

Gurgel, M. C. (2013). *Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará, Brasil.

DAS REMEMORAÇÕES ÀS INVISIBILIDADES E APAGAMENTOS

Rosane Hart

Universidade Federal de Santa Catarina (BRASIL)

Pensar a Literatura relacionando-a ao sistema de ensino em seus vários níveis nem sempre foi a (pre)ocupação primeira de teóricos da literatura e dos programas de pós-graduação. Contudo, há uma relação intrínseca entre história da literatura e currículos escolares.

Em "Reflexões a respeito de um manual" Roland Barthes (1988) questionou: "Será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância? Quero dizer: o que é que continua, o que é que persiste, o que é que fala da literatura depois do colégio?" (p. 53). O autor destaca o pouco uso da literatura na vida cotidiana, mas que (os franceses) habituaram-se a assimilar a literatura à história da literatura. Portanto, "a história da literatura é um objeto essencialmente escolar. (...) A literatura é aquilo que se ensina, e ponto final. É um objeto de ensino".

Pensar na configuração do sistema escolar brasileiro, principalmente no currículo, nos últimos anos sob o ângulo subjetivo a partir do que Barthes fez com relação ao ensino francês é um bom caminho para quem pratica a atividade docente: professor de literatura e de leitura.

Partirei de um olhar hierarquizante de ensino. Como as organizações/instituições constituem o currículo e quais forças o atravessam? Como os professores o percebem e como se sentem em(re)volvidos pelo sistema educacional. Para Barthes (1988), a literatura é uma lembrança de infância,

> Essa lembrança é feita primeiro de objetos que se repetem, que voltam o tempo todo, a que se poderia quase chamar de monemas da língua metaliterária ou da língua da história da literatura; tais objetos são, certamente, os autores, as escolas, os movimentos, os gêneros e os séculos. E depois, sobre esses objetos, há certo número, aliás bastante reduzido na realidade, de traços ou de predicados que vêm se fixar e evidentemente combinar-se. (p. 54)

Portanto, ao situar o ensino da literatura fundamentado ao que chamou de *monemas* percebe-se uma correlação em Todorov[i] (2014, p. 21). Esse apontará o ensino literário calcado sob os mesmos monemas citados por Barthes, mas os definirá como *grilhões* que impedem a modificação do ensino literário, não permitindo sua abertura a tudo que pode aproximar as obras umas das outras.

Destacar reflexões construídas em contextos diferentes por dois autores que estabeleceram a importância de suas escrituras no campo literário (mais precisamente nas reflexões acerca da relação existente entre o ensino e o objeto literário) mostra que (quase) não há distanciamento temporal entre ser discente e, posteriormente, ser docente. Também não há mudanças pedagógicas significativas, como afirma Barthes (1988) "Ao reler ou ao ler esse manual, que muito se parecia com aqueles que conheci ao tempo em que era estudante secundário" (p. 53).

A instituição escolar brasileira é organizada de maneira hierárquica, não favorece o questionamento ou a crítica à/da instituição. Tal crítica acontece somente a *posteriori*. Há forças que atuam verticalmente de acordo com a ideologia dominante e outras censuras que atravessam o fazer literário. Seriam as censuras que precisaríamos inventariar. Para Barthes (1988), "Existe – sabe-se já foi dito – toda uma outra história da nossa literatura por escrever, uma contra história, um avesso dessa história, que seria precisamente a história dessas censuras" (p. 55). Chamar de censuras como fez Barthes na França, soa – quase – como eufemismo. Haja vista o número reduzido de teóricos que tratam da relação entre literatura e ensino.

Difícil aceitar a máxima de que a literatura não passa de lembrança de infância, como afirmou Barthes, principalmente para os que se ocupam do objeto literário. Neste ponto, percebe-se que a configuração do sistema escolar (currículo) afeta diretamente a relação que os indivíduos tiveram (têm) com o objeto literário. Recorrer à história dos fragmentos literários é perceber em seu bojo a historicidade e as censuras que os circundam ou os sufocam. As censuras apontadas por Barthes (1988, pp. 55-56): as classes sociais, a sexualidade, o conceito de literatura e a linguagem também atravessam o objeto literário. O objeto é a própria configuração da Literatura, ele alimenta os estudos literários – mais precisamente - em torno do qual circunda também a "vida literária" tal como Brito Brocca a descrevera em seu livro *A Vida Literária no Brasil - 1900*. Remeto-me à Todorov (2014):

> A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que ao longo da história suas fronteiras foram inconstantes. (p. 22)

Perceber a(s) fronteira(s) entre currículo e literatura nos remete a direcionar um olhar mais apurado à configuração do sistema escolar brasileiro e à literatura. Temos que lançarmo-nos à História já que a ela está atrelada a origem da escola e o ensino da Literatura.

1. SISTEMA EDUCACIONAL

A escola brasileira carrega em sua origem uma educação doutrinária, herança da fase colonial, na qual "os religiosos (...) detinham o saber e se encarregavam de transmiti-lo aos jovens, pelo ensino, pela pregação e por essa frequentação quotidiana e vida em comum" (Coutinho, 2004, p. 195). Modelo de ensino que objetivava alcançar o domínio dos instrumentos clássicos de expressão[ii] - ensino da literatura e da retórica.

Na República[iii] com a ebulição da vida social surgiram mais escolas devido a necessidade de mais instrução. Sob os holofotes da valorização da língua nacional os escritores brasileiros foram aos poucos ganhando espaço no sistema escolar.

Todavia, abramos parênteses para falarmos sobre um dos primeiros apagamentos. Nesse contexto os autores que ganharam visibilidade foram os que, marcadamente, desenvolveram uma literatura com características que atendiam ao projeto[iv] da criação de uma nação[v]. Já os não concordaram com essa ideia de nacionalidade ou não se adequaram foram "esquecidos".

"É certo que a literatura como fenômeno cultural (...), não se pode abstrair do seu meio social e histórico e de suas raízes educacionais" (Coutinho, 2004, p. 211). No Brasil – como em outros países – o ensino da literatura esteve (e ainda está) atrelado ao sistema educacional, primeiramente no secundarista e depois à universidade[vi]. Assim, o sistema escolar determina o "valor" dos escritores. Aqueles que não foram contemplados pelos currículos escolares, estavam fadados à invisibilização e ao esquecimento...

Ao analisar livros didáticos e planos de curso de instituições de ensino como fez Marcia de Paula Razzini[vii] em sua tese *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*[viii] perceberemos que materiais didáticos e currículos – fizeram (fazem) uma seleção de quais autores e/ou obras seriam contempladas em cada volume ou período letivo. Logicamente não é uma escolha aleatória.

Os currículos são elaborados para atender à legislação educacional vigente. O mesmo se aplica aos livros didáticos[ix], construídos de acordo com a subjetividade (das obras, das teorias literárias e também da crítica literária) de quem os produz (um escritor, uma equipe ou editora). Portanto

> Rejeitar ou marginalizar as histórias e as culturas daqueles que não representam o grupo dominante tem consequências profundas na expressão da subjetividade e da identidade (...). Que cultura será a oficial e qual ficará subordinada? Quais (ou que partes) serão exibidas e quais escondidas? Que história será lembrada e afirmada e qual a esquecida? Que imagens da vida social serão projetadas e quais as marginalizadas? Que vozes serão ouvidas e quais as silenciadas? (...) Quem representa quem e sobre que bases ou critérios? *Aqui estamos na arena da política cultural que muitas vezes inspira novos modos de encarar a vida e a literatura*. (Vieira, 2003, p. 104)

Vimos que o ensino da literatura e até a própria literatura são atravessados por interesses e poderes alheios a elas. Um dos principais poderes a atravessar a obra literária foi a construção ou a busca por uma identidade nacional.

2. IDENTIDADE NACIONAL E NACIONALISMO LITERÁRIO[x]

A busca por uma pertença – uma nacionalidade – tem sido constante nas sociedades, no entanto, o conceito primitivo que se estabeleceu do que significa nacionalidade – *lugar de nascimento* – sofreu alterações. No século XVII ainda permanecia a ideia de nascimento, mas ligada a *origem e descendência* comuns a vários indivíduos. Direcionando dessa forma a uma identidade étnica, que poderia ser associada à ideia de *povo*.

Contudo, ao pensarmos a nacionalidade, principalmente a brasileira, sob esses três aspectos: *lugar de nascimento*, *origem, descendência* e *povo* perceberíamos o quão díspares e conflitantes esses aspectos são.

Célia Pedrosa, utiliza o crítico e filósofo alemão – Friedrich Schlegel (1772-1829) para endossar o conceito de nacionalismo como sendo uma reflexão na qual se articulam e se polarizam universalismo e particularização, continuidade e transformação.

A herança clássica greco-romana era o modelo ideal, a origem e a essência – único modelo a ser seguido passa a ser visto como apenas uma das

contribuições entre muitas no processo de evolução da humanidade. “Essa concepção eclética e histórica não só permite, mas principalmente exige o interesse pelo novo e pelo que até então fora esquecido ou marginalizado: o excêntrico, o primitivo, o bárbaro, o impuro” (Pedrosa, 1992, p. 278).

Os escritores têm como sua missão apresentar esse “novo – o rememorado”, fazendo uso da literatura como uma experiência de renovação estética e mobilização coletiva. Literatura que está empenhada “em compreender e valorizar as especificidades e potencialidades de cada cultura”.

A renovação também se aplica aos estudos literários que antes tinham um caráter normativo agora lhes atribuindo o sentido crítico e histórico. Não bastava mais o estudo da literatura universal basear-se em uma pesquisa filológica ou na poética, mas havia a necessidade de avaliar cada obra, tendo em vista a originalidade e sua inserção em um determinado contexto. “A normatividade dá lugar à sensibilidade e ao interesse sociológico” e o papel da crítica segundo o ensaísta francês Stendhal cabe “a arte de apresentar aos povos as obras literárias que no estado atual de seus hábitos e crenças são suscetíveis de lhes dar o máximo prazer possível” (Pedrosa, 1992, p. 280).

A busca por uma identidade nacional possibilitou o resgate de muitos escritores esquecidos (ou marginalizados) como aconteceu com Shakespeare relegado pelo classicismo normatizante. No Brasil, no período de 1930-1940 tivemos o apagamento de escritores como Jorge Amado, Graciliano Ramos, Rachel de Queirós entre outros.

A radicalização e o questionamento produzem o incremento da produção científica e o aprofundamento da perspectiva histórica; consolidação da sociedade burguesa, a irradiação do pensamento liberal e a proliferação de movimentos por autonomia nacional. Paralelo a esse movimento pela constituição de uma identidade nacional está o sistema educacional propagando aos seus alunos e, consecutivamente, borrifando na sociedade os ideais. Portanto, com o Estado-nação torna-se necessário reafirmar a identidade e a autonomia de cada grupo social, essa ideia tem funcionado como ideologia ufanista ou realista, conservadora ou revolucionária, provocando e direcionando a ação e a reflexão individuais e coletivas.

A busca pela expressão de nacionalidade se propõe a resgatar as tradições que identificam sua origem, transformando-a em tema prioritário e em fonte inesgotável de recursos formais e expressivos. Na América Latina transforma-se o indígena em signo de genealogia autóctone, autônoma e oposta à europeia colonizadora, que funcionou como lastro histórico e cultural para a aspiração à independência política e para a fé num futuro promissor. No Brasil, isso mais tarde se aplica ao sertanejo e ao caboclo, frutos de uma mestiçagem que vai ser compreendida como atualização da herança indígena – ideia que perdura desde meados do século XIX até meados dos anos de 1930 (Pedrosa, 1992, p. 287). O movimento modernista propõe a revisão dessa mitologia e a compreensão crítica da história nacional.

Embora sumários, esses dados evidenciam tanto a persistência do nacionalismo quanto a pluralidade de seus efeitos na prática literária. O princípio de produção discursivo do nacionalismo tem sempre um estatuto ambíguo. Segundo Foucault (Pedrosa, 1992, p. 287) o obrigar a dizer, criar possibilidade e estabelecer códigos, institucionalizam mecanismos de organização e exclusão, servem então, à sublimação das vontades arbitrárias que motivam qualquer discurso ao controle das transformações a que a

linguagem se abre e pode lhe alterar a forma, o sentido e as condições de uso e circulação.

A relação entre história e literatura as torna prisioneiras de um discurso que exorciza a dinâmica da história, pois ambas pretendem apresentar uma essência e uma origem pura, contínua e harmoniosa. O efeito (negativo) da relação entre literatura e história é a criação de uma disciplina científica, a História da Literatura[xi].

A pluralidade e a ambiguidade dos efeitos do nacionalismo podem ser constatadas mediante o processo de formação da literatura brasileira, esta vista como importante agente na luta por autonomia política e cultural, valorizando uma realidade específica brasileira – amparada pela linguagem.

A produção romanesca era voltada para a criação de uma genealogia, caráter e natureza brasileiros. Iniciada com o romance indianista de Alencar e retomado nas diferentes formas de regionalismos que dominaram a ficção narrativa até os anos 1940. Essa íntima conexão entre literatura e nacionalismo foi bastante produtiva. No entanto, a cada aspecto positivo apontado há outro oposto – à medida que o nacionalismo cristaliza-se como ideologia estética e política ele também polariza as relações entre Estado e Literatura (ideologia e escritores). Segregando aqueles que não desenvolvam obras que apresentem "a realidade brasileira".

Assim a institucionalização de um discurso idealizante e ufanista que sublima diferenças e problemas, desestimulando todo movimento crítico e criativo. Logo, uma representação genealógica que permitiu a entronização do índio correspondeu ao recalque da herança genética e cultural dos negros africanos. Portanto, a escravidão a que foram relegados não condizia nem a condição de nobreza de estirpe e de comportamento atribuída aos "antepassados" indígenas, nem com a concepção de identidade nacional como resultado da evolução contínua e harmoniosa dessa origem (Pedrosa, 1992, pp. 290-291).

O segundo grande apagamento que atravessa a literatura e propaga a invisibilização do escritor e/ou da obra é o cânone.

3. O CÂNONE

Como verbete é um "conjunto de escritores e respectivas obras que, durante um determinado período histórico ou em uma comunidade específica, são vistos como modelos sociais ideias"[xii]. No Brasil, há dois pontos para serem considerados. O primeiro é que as obras atinham-se à língua padrão – formação da identidade nacional, haja vista que muito da cultura indígena e africana se perdeu ao longo dos tempos, para em seguida considerar-se as variantes regionais, mas não sem certa reticência ou ressalva; O segundo ponto é que literatura sempre esteve associada à política institucionalizada, como aliada – o que garantia espaço e visibilidade ou como inimiga – o que a marginalizava.

Obviamente quando falamos de literatura, falamos (quase) exclusivamente do que é escrito, pois ainda se desconsidera a cultura oral. A literatura tupiniquim tem atendido ao discurso da chamada alta cultura e esta "tem estado a serviço do poder e do Estado" (Reis, 1992, p. 69).

O ensino da literatura tem por muitos anos perpetuado e contemplado um seleto grupo de escritores: a) clássicos; b) representantes de determinada escola ou estilo; c) que atendem à política educacional; d) indicados pelo mercado editorial ou aclamado pelo público (e/ou pela crítica literária), muitas

vezes, sem abertura para outros (as) escritores(as). Não sejamos pessimistas. Há movimentos de resistência...

> Essa ligação da literatura com o ensino, quer secundário, quer universitário, é assunto que se tem muito escrito e há países nos quais certo excesso de subordinação das letras à vida universitária cria verdadeira esclerose que impede o florescimento literário, provocando mesmo certa reação contra esse exagero, o qual consideram um empecilho à espontaneidade e originalidade. No Brasil, entretanto, o mal reside antes na falta de ensino. (Coutinho, 2004, pp. 212-213)

Na verdade o ensino da (leitura) literatura restringe-se a alguns cursos. No Ensino Fundamental I e II o texto literário, na maioria das vezes, é utilizado como pré-texto para os exercícios gramaticais. No Ensino Médio as aulas são divididas em Literatura, Gramática e Redação – normalmente com professores diferentes. Nessa fase do ensino cabe a pergunta feita por Todorov (2014) "ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto?", pois segundo ele ao "entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir 'dominar o essencial de gênero e registro', assim como 'as situações de enunciação" (p. 27). Tais estudos (semiótica, pragmática, retórica e poética) absorvem a maior parte das aulas e Todorov (2014) faz mais um questionamento: "será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola?". A resposta dada também por ele, "Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam" (Todorov, 2004, p. 28). Para Todorov (2004) "Nós – especialistas, críticos literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes" (p. 31).

Não basta ao aluno ler a obra para compreendê-la, mas seria este o primeiro passo. Conhecê-la para posteriormente decifrá-la ou aprender o que outros pensaram sobre ela. Portanto, é preciso "aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o *fim*" (Todorov, 2004, p. 32).

Assim,

> O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ('nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação'), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (Todorov, 2004, p. 33)

Refletir sobre o papel do ensino da literatura – no ensino fundamental e no médio – nos remete ao fato de que a estrutura educacional (o currículo) está "amarrada"[xiii]. Tornando difícil trabalhar com as obras como um todo, assim se ater a aspectos ou a fragmentos da obra torna-se algo possível aos professores. Vivenciamos e concordamos com as afirmações de Todorov no que tange a

desenvolver o gosto pela literatura – não é impossível, mas difícil... Outra forma de apagamento é a maneira que o ensino da literatura é sistematizado, reduzindo o contato do aluno com o objeto, reduzindo também a possibilidade de uma relação amorosa entre ambos.

Propomos-nos verificar de que forma autores tornaram-se conhecidos (estudados) ou foram apagados nos anos de 1930 a 1940. Voltemos à observação da grade curricular do Ensino Secundarista no Colégio Pedro II (Razzini, 2000, pp. 347-372)[xiv], nos seguintes anos:

1. Em 1936[xv] (Curso Jurídico) – As aulas abordavam na 1ª série a conceituação do que era literatura, do fato literário e também dos gêneros literários, além da literatura de modo geral, abordando também as obras consideradas clássicas; na 2ª série o currículo organizado em ordem cronológica enfatizava literatura portuguesa, literatura brasileira, literaturas americana, europeias e sul-americanas contemporâneas.
2. Em 1942, uma Portaria Ministerial (170/1942) expediu os programas das disciplinas de línguas e ciências do curso ginasial do curso secundário[xvi]. Antes dos conteúdos, havia um manual com instruções metodológicas para execução do programa de Português. Na primeira série a obrigatoriedade era Leitura, gramática e breves exposições orais e escritas; na segunda série Leitura, gramática, exercícios e noções de versificação.

Com relação à literatura o único excerto que trata dela indiretamente recomenda ao professor que "no comentário da leitura, ou mesmo noutras ocasiões" o professor aborde "(...) não só dos grandes vultos da civilização brasileira, principalmente os escritores, mas também das figuras mais eminentes das literaturas portuguesa e estrangeira" (Razzini, 2000, pp. 347-372).

3. A Portaria Ministerial 83/1943 expedia o programa de português para os Cursos Clássico e Científico[xvii]. Abordando na primeira série noções gerais de literatura, gramática, leitura e exercícios, na segunda e terceira séries as noções de História da Literatura Portuguesa, gramática, leitura e exercícios.

Na análise dos currículos percebe-se a força que a ideologia dominante exerce sobre o ensino – à literatura. Por vezes a Literatura quase sucumbiu, restando alguns escritores já canonizados pela crítica representantes de determinada escola literária.

A literatura faz parte da sociedade, transmite cultura. No entanto, ao mesmo tempo em que a literatura foi perdendo seu espaço nas escolas secundaristas ela percorria salões, cafés, ruas e praças, fazia parte da vida pulsante de cada cidade. Escritores, eventos, conversas, livros, lançamentos, publicações, antologias, colóquios, discussões, resenhas, artigos, matérias em jornais e revistas no Brasil e no mundo.

Na Ditadura Militar a literatura brasileira expressou a revolta, questionou o regime, foi exilada, queimada, excluída, silenciada, apagada... No entanto, durante esse período também tivemos um dos períodos áureos em termos de produção (na área da literatura infanto-juvenil e nas traduções), pois os escritores exilados passaram a ganhar voz em outros lugares. Tomemos como exemplo o escritor Jorge Amado (1912-2001) cuja primeira publicação foi o romance *O país do carnaval* em 1931. Após esse período, quase anualmente,

publicava um romance[xviii]. Era integrante do partido comunista e foi "esquecido" da maioria das publicações oficiais. O mesmo aconteceu com Graciliano Ramos, Rachel de Queirós e José Lins do Rego. Para Coutinho (2004)

> As duas grandes correntes que marcaram a evolução do romance brasileiro invadiram (...) a época modernista, recebendo dele a força renovadora que seria de extraordinária fecundidade (...). O período de 1930 a 1945 foi a etapa áurea da ficção modernista e das mais altas da literatura brasileira, a ponto de poder afirmar-se que a ficção brasileira existe com personalidade e fisionomia inconfundíveis graças sobretudo ao trabalho dos artistas do período [xix]. (p. 277)

Assim, Jorge Amado era aclamado pelo povo – pelos leitores, mas esquecido (diabolizado ou considerado "menor") pela crítica e consecutivamente considerado não apto ao sistema escolar. Poderíamos justificar esse apagamento, pois a crítica literária situou a produção de Jorge Amado cuja "tônica regional alia-se à questão social e ao drama proletário. O romance social e revolucionário é um natural desdobramento do documentário regional e vai caracterizar a produção da 'geração revoltada' da década de 30" (Coutinho, 2004, p. 281). Dessa forma, a produção literária recebe o selo de regionalista, pois confronta com os interesses da ideologia dominante (Reimão, 2014) e, atravessada por esse poder se vê obrigada a criar movimentos de resistência ante a tentativa de invisibilização.

Pensemos nos movimentos de resistência como aqueles espaços nos quais a literatura consegue sobreviver. A literatura se movimenta entre as pessoas e as instituições, tornando-se viva. Essa vividez está escondida pela subjetividade de cada professor, de cada pesquisador, pois estes conseguem manter viva a literatura, a obra e o escritor.

Jorge Amado fora segregado pela crítica[xx], invisibilizado pelos currículos escolares. Hoje notadamente calcou seu espaço na Literatura como um dos escritores com maior visibilidade internacional[xxi], cumprindo-se a profecia do professor, padre Pedro Cabral: "Este vai ser escritor"...

A historicidade de um país busca por uma identidade nacional, a relevância pela "grande" literatura e o currículo escolar são forças que atravessaram os currículos de Letras e, consequentemente, responsáveis por invisibilidades e apagamentos. Minha pesquisa, nessa fase, quer pensar a ausência de um discurso crítico na prática docente provocado por recortes temáticos e historiográficos que apagam mo(vi)mentos literários. Uma das maiores ausências que se deu, provocada pelos próprios currículos de Letras, foi toda a referência ao que se convencionou chamar de literatura regional, ou seja, monemas do regionalismo: autores e obras, o que permitiria uma leitura do Brasil dos anos 30-40. Até quando, por exemplo, lemos Jorge Amado, Graciliano Ramos, Rachel de Queirós, José Lins do Rego nas universidades e na escola? Especialmente, lanço e exemplifico a questão pontual: por que não se lê Jorge Amado nas universidades e, consequentemente, por que sua leitura não repercute no ensino fundamental e médio? Por que não se discutir diversidade e gênero? Raça e etnias? Mulatismo, preconceitos. Ditaduras, política. Representações, alegorias. Talvez isso nos ajudasse a encontrar outras respostas para a pergunta de Roland Barthes: "Será que a literatura pode ser para nós algo

que não uma lembrança de infância? Quero dizer: o que é que continua, o que é que persiste, o que é que fala da literatura depois do colégio?".

NOTAS

[1] Em "A literatura em perigo" Todorov (2014) levanta questões acerca da sobrevivência do objeto literário no sistema de ensino francês, no qual o ensino da literatura estava atrelado a grilhões (nações, séculos etc).

[2] As disciplinas de base eram: a gramática, a retórica e a poética aplicadas ao estudo do latim e da língua portuguesa, além de exercícios de linguagem e de escrita (Coutinho, 2004, p. 197).

[3] Em 1891 (depois da Proclamação da República), ocorreu uma reforma que abalou os alicerces do ensino no Brasil. Benjamim Constant, baseado nas ideias de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino positivista, defendendo a soberania dos cientistas e uma educação que anulasse as tensões sociais do país. Assim "a retórica foi eliminada do currículo" (Mendes, 2013).

[4] Nem todos os escritores defendiam as ideias governistas. Contudo, de alguma forma a produção deles atendia às intenções e/ou não ameaçava o sistema político, deixando-os em uma situação confortável.

[5] De acordo com Célia Pedrosa (1992, p. 285) a criação de uma nacionalidade pode estabelecer-se a partir de dois pilares: política e território. Nesse sentido então, a ideia de nação seria compreender a nacionalidade como unidade política e territorial, passível de ser construída.

[6] No Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) a literatura está atrelada ao ensino da língua.

[7] Traçando um histórico do ensino de Português, Razzini (2000) procurou entender a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, utilizada de 1895 a 1969 tendo como referência os *Programas de Ensino* do Colégio Pedro II e a legislação vigente.

[8] Até 1869 o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária, predominando disciplinas clássicas. Depois de 1869 o exame de Português foi incluído entre os Preparatórios propiciando assim a ascensão desta disciplina no Colégio Pedro II. A literatura nacional era ensinada no currículo de Retórica e Poética (obrigatória nos Preparatórios das faculdades de Direito) até 1890, quando foi excluída dos exames e do curso secundário. Passou-se então a ensinar História da Literatura Nacional (até 1911). A *Antologia Nacional* (1895) nasceu logo após a Proclamação da República, concomitantemente a intenção de implantar a cultura nacional na escola, tendo o ensino de Português e de Literatura a função de representar a pátria.

[9] Sujeitos também às leis do mercado (concorrência, direitos autorais, "cultura oficial", etc).

[10] O texto *Nacionalismo literário* foi escrito em 1992, um momento político conturbado para o país. Após anos de luta contra a ditadura militar e a censura, o movimento pelas *Diretas Já* ganha força. Em 1988 com a promulgação da Constituição, a "implantação" de um sistema de governo democrático tendo o presidente, eleito pelo povo, como o representante soberano da nação. Sob indícios e comprovações de corrupção o país se veste de preto, pinta a cara e vai às ruas pedir pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello, deposto em 1992.

[11] Grande parte dos currículos escolares terá como base documentos proveniente dessa disciplina.

[12] Lexico – Dicionário de Português (2014): verbete "cânone". Disponível em: http://www.lexico.pt/canone/

[13] Consideremos que a estrutura de ensino da forma que está configurada, engessa o ensino da literatura. Pensemos no currículo, nas poucas aulas para dar conta dos conteúdos impostos, da falta de bibliotecas e de livros, da obrigatoriedade ao uso do livro didático e apostilas (com autores pré-definidos), pela sobrecarga do professor, pelo alto custo dos livros, pelos temas transversais etc.

[14] Razzini (2000) coloca como anexo os planos de curso de alguns anos. Ateremos-nos aos anos de 1936, 1942, 1943 (pp. 274-372).
[15] Governo de Getúlio Vargas. Pedro Calmon é eleito para a Academia Brasileira de Letras.
[16] In Razzini [In: Ensino Secundário no Brasil: organização e legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952, pp. 477-480].
[17] In Razzini [In: Ensino Secundário no Brasil: organização e legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952, pp. 487-490].
[18] Livros publicados entre 1930 e 1940: *O País do Carnaval (1931), Cacau* (1933), *Suor* (1934), *Jubiabá* (1935), *Mar morto* (1936), *Capitães da areia* (1937), *A estrada do mar*, poesia (1938), *ABC de Castro Alves*, biografia (1941), *O cavaleiro da esperança*, biografia (1942), *Terras do Sem-Fim* (1943), *São Jorge dos Ilhéus* (1944), *Bahia de Todos os Santos*, guia (1944), *Seara vermelha* (1946), *O amor do soldado, teatro (1944)*.
[19] Coutinho (2004) salienta que "muitos desses escritores tornaram-se até militantes políticos, vindo a constituir uma verdadeira literatura de esquerda" (p. 278).
[20] No artigo "Traduzindo *o Brazil*: o país mestiço de Jorge Amado" a autora Marly D´Amaro Blasques Tooge (2014) faz um levantamento dos epítetos que Jorge Amado recebeu da crítica especializada: "1) Utópico, 2) anarquista, romântico e sedutor, 3) 'espião do nazismo', 'agente do stalinismo' e 'roteirista oficioso de Roberto Marinho', 4) talentoso contador de histórias, 5) popular e populista, 6) defensor da cultura afro-brasileira, 7) antropólogo da terra da mestiçagem, classista e sexista, 8) bem/mal amado, 9) desprezado".
[21] Segundo Ilana Goldstein (2014) as vendas mundiais estão na casa dos 30 milhões de exemplares (obras traduzidas para 48 idiomas e publicadas em 52 países). No Brasil, 32 livros lançados atingiram 20 milhões de exemplares vendidos. Entrou para o *Guinness Book of Records* em 1996 como o escritor mais traduzido do mundo, e foi o primeiro brasileiro a entrar para a relação de *bestsellers* do The New York Times (Santos, Rodrigues, & Brichta, 2013).

REFERÊNCIAS

Barthes, R. (1988). Da leitura. In *O rumor da língua* (pp. 43-52). São Paulo: Brasiliense.

Barthes, R. (1988). Escritores, intelectuais, professores. In *O rumor da língua* (pp. 313-332). São Paulo: Brasiliense.

Barthes, R. (1988). Reflexões a respeito de um manual. In *O rumor da língua* (pp. 53-59). São Paulo: Brasiliense.

Broca, B. (2004). *A vida literária no Brasil – 1900*. São Paulo: Editora José Olympio.

Candido, A. (2006). *O método crítico de Silvio Romero* (4. ed. rev. pelo autor). Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

Coutinho, A. (2004). *Literatura no Brasil* (7. ed.). São Paulo: Global.

Fávero, L. L. (2014). *História da disciplina Português na escola brasileira*. Disponível em http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/110/131

Goldstein, I. S. (2014). *O Brasil best seller de Jorge Amado: Literatura e identidade nacional*. São Paulo: Editora SENAC/SP.

Lyra, P. (1992). Ideologia. In J. L. Jobim (Org.), *Palavras da crítica* (pp. 151-184). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Mendes, E. A. M. (2013). A retórica no Brasil: Um pouco da história. *Revista Latinoamericana de Retórica, 1*(1). Disponível em: http://www.revistaretorica.org/index.php?journal=rrla&page=article&op=download&path%5B%5D=12&path%5B%5D=pdf

Pedrosa, C. (1992). Nacionalismo literário. In J. L. Jobim (Org.), *Palavras da crítica* (pp. 277-306). Rio de Janeiro: Imago Editora.
Ramos, T. O. (2006). Os discursos de quem viu são profecias. In L. R. Velloso & M. E. Moreira (Orgs.), *Questões de crítica e de historiografia literária*. Porto Alegre: Nova Prova.
Ramos, T. O. (2013). *Fragmentos para uma história ainda não escrita: Jorge Amado e o Partido Comunista no exílio 1941-1942*. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/12793/8545
Razzini, M. P. G. (2000). *O espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html
Reimão, S. (2014). "Proíbo a publicação e circulação..." – Censura a livros na ditadura militar. *Estudos Avançados, 28*(80). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100008&lng=en&nrm=iso
Reis, R.(1992). Cânon. In J. L. Jobim (Org.), *Palavras da crítica* (pp. 65-93) Rio de Janeiro: Imago Editora.
Santos, F. G., Rodrigues, I. O., & Brichta, L. (Orgs.). (2013). *Colóquio Internacional 100 anos de Jorge Amado: História, literatura e cultura*. Ilhéus, BA: Editus. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais/ci100ja.pdf
Todorov, T. (2014). *A literatura em perigo* (5. ed.). Rio de Janeiro: DIFEL.
Tooge, M. A. B. (2014). Traduzindo *o Brazil*: O país mestiço de Jorge Amado. *Revista Amerika*. Disponível em: http://amerika.revues.org/5008
Vieira, N. H. (2003). Hibridismo e alteridade: Estratégias para repensar a história literária. In M. E. Moreira (Org.), *Histórias da literatura: Teorias, temas e autores* (p. 104). Porto Alegre: Mercado Aberto.

"A GENTE NÃO CONSEGUE APROVEITAR O ESTÁGIO COMO A GENTE APROVEITA O PIBID": UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Gabriela Kloth[1] & Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig[2]

[1, 2]*Universidade Regional de Blumenau (BRASIL)*

1. PALAVRAS DE ABERTURA

Em tempos de contemporaneidade, nos quais os sujeitos e as diferentes esferas sociais (Bakhtin, 2011) adentram na era da informação e da comunicação rápida, os papeis da escola e dos professores devem ser repensados. Divergindo dos tempos antigos, onde a instituição escolar era responsável pelo ensino das primeiras letras e da matemática, nas sociedades contemporâneas, compete à escola – para além do ensino das letras e números – a formação de um sujeito autônomo e dotado de múltiplas capacidades e ao professor cabe ensinar, formar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes no âmbito dos valores, para o exercício da cidadania e para a responsabilidade social (Gatti, Barreto, & André, 2011; Gatti, 2014; Rojo, 2013). Frente às novas demandas de ensino, os cursos brasileiros de licenciatura voltados, em sua maioria, à preparação em nível teórico, dissociada das experiências e dos conhecimentos construídos na esfera do trabalho, apresentam lacunas que têm estimulado o surgimento (no âmbito federal, estadual e municipal) de algumas políticas interventivas que buscam suprir a defasagem na formação inicial de professores (Gatti et al., 2011). Entre essas políticas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID surge, em nível nacional, por meio da Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência em acadêmicos de licenciaturas, preparando-os para atuarem como docentes na educação básica. Figuram como objetivos do Programa:

> a) *incentivar a formação de docentes* em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a *valorização do magistério*; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração entre a Educação Superior e a Educação Básica*; d) *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas* da rede pública de educação (...); e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus *professores como coformadores dos futuros docentes* (...); e f) contribuir para a *articulação entre teoria e prática* necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas. (Brasil, 2010, grifos nossos)[i]

Quando interessadas em participar do PIBID, as instituições de educação superior (IES) que oferecem cursos de licenciatura submetem à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) os seus projetos que, quando aprovados, recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades. Cabendo as IES a promoção de processos seletivos para a escolha de bolsistas, é "recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas" (Brasil, 2010), além de ser obrigatório que o professor supervisor seja "profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública (...) há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID" (Brasil, 2010).

Em meio a esse contexto de formações iniciais defasadas e políticas interventivas suplementares, o presente artigo tem como objetivo discutir as contribuições das ações desenvolvidas no subprojeto de Letras do PIBID da Universidade Regional de Blumenau (FURB) para a formação docente em Letras. Os dados que aqui apresentamos são um pequeno recorte da dissertação escrita e defendida recentemente (março/2016) por mim, Gabriela, e orientada por Otilia, na qual se busca compreender os sentidos do PIBID/Letras/FURB na trajetória escolar de estudantes da educação básica, na formação inicial de acadêmicos de Letras e na formação continuada de professores da educação básica. As análises que empreendemos são de cunho qualitativo-interpretativista (Bogdan & Biklen, 1994; Freitas, 2002) e ancoram-se nos pressupostos da Análise Dialógica de Discurso difundidos pelo Círculo de Bakhtin.

Conhecido o contexto de onde e sobre o qual enunciamos, construímos, ao analisar os dados, sentidos acerca e a partir dos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa e tecemos, por fim, nossas considerações nunca findas nesse diálogo constante.

2. O QUE DIZEM OS DADOS

O subprojeto de Letras do PIBID/FURB – no qual estiveram e sobre o qual discursam nossos sujeitos de pesquisa – foi aprovado no Edital n.º 001/2011/CAPES e vigeu no período compreendido entre junho de 2011 e dezembro de 2013 em três escolas públicas de educação básica situadas na região do Médio Vale do Itajaí (Santa Catarina, Brasil). Composto por 15 bolsistas de iniciação à docência (ID – acadêmicos dos cursos de licenciatura) e três professores supervisores (docentes em pleno exercício na instituição de educação básica), o PIBID/Letras/FURB preconizou, durante o tempo em que esteve vigente, o estudo dos princípios de organização do sistema de escrita no nível do texto, possibilitando aos licenciandos a compreensão da base teórica para uma ação mais sólida de docência sobre a demanda encontrada na realidade escolar.

Todas as ações pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas ID em parceria com o professor supervisor e, entre as atividades do subprojeto de Letras, figuraram: a formação teórica dos acadêmicos no que concerne ao sistema de escrita e organização textual; o desenvolvimento de diagnóstico para o levantamento dos conhecimentos já construídos acerca da produção textual e dos que ainda precisavam ser trabalhos com os estudantes da educação básica; a análise dos problemas textuais nas produções desses estudantes, a fim de que propusessem atividades e produzissem materiais para os processos de ensino/aprendizagem da escrita; e a aproximação da universidade à instituição de educação básica, com o objetivo de identificar as necessidades no tocante à língua portuguesa, promovendo uma formação adequada dos licenciandos no âmbito da academia (Universidade Regional de Blumenau [FURB], 2011).

Um ano após serem encerradas as ações do subprojeto de Letras do PIBID/FURB (dezembro/2014; fevereiro/2015), quando convidadas a relatar, em diferentes entrevistas, os motivos que as levaram a ingressar no PIBID/Letras/FURB, as bolsistas[ii] fizeram menção à experiência:

Helena: /.../ a *experiência* (+), porque:: eu sei que a gente aprende muito mais coisa do que se a gente ficasse SÓ no curso.
Marcela: /.../ *experiência* que a gente vai ganhar e já ganhou também, né?
Rebecca: /.../ eu me inscrevi também pela EXPERIÊNCIA e por (+) pra ter uma experiência diferente do estágio[iii].

Para as três acadêmicas, Helena, Marcela e Rebecca, o ingresso no subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se uma oportunidade para a construção da experiência profissional, de estar em contato com a futura esfera de atuação e de construir conhecimentos em parceria com um professor efetivo da rede pública. É por meio da *experiência*, substantivo presente nos três enunciados, dos saberes experienciais construídos na prática cotidiana da docência (Tardif, 2002), que as licenciandas constituem suas identidades profissionais, dando forma ao sujeito professor que virão a ser. Embora tenham selecionado a mesma palavra, que possui um significado estabilizado, cada acadêmica atribuiu um sentido único à *experiência* no momento da enunciação, uma vez que "o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável" (Bakhtin/Volochínov, 2004, p. 128).

Helena, ao proferir o substantivo, expõe suas projeções frente à inserção no subprojeto de Letras do PIBID/FURB. O verbo *saber* no "presente do indicativo" (*eu sei*) (Bechara, 2009, p. 270) sinaliza um posicionamento de afirmações e certezas por parte da acadêmica: o PIBID/Letras/FURB é, para ela, um ambiente favorável para a construção de novos saberes, para vivenciar novas e diversificadas experiências, o que o distingue do curso de licenciatura, onde grande parte da carga horária é destinada à elaboração de conhecimentos teóricos (Gatti & Nunes, 2009; Gatti & Barreto, 2009).

Tendo participado do último ano (2013) de atividades do subprojeto de Letras do PIBID/FURB e estando inserida em um novo subprojeto do Programa na universidade, Marcela faz remissões ao passado e projeções do futuro ao enunciar: *experiência que a gente vai ganhar e já ganhou*. Ao utilizar o verbo no passado, a acadêmica relembra as construções de conhecimento ocorridas e as vivências experienciadas ao longo de sua participação no PIBID/Letras/FURB, práticas que colaboraram na constituição de sua identidade docente. Marcela sinaliza, ainda, suas convicções quanto ao futuro (*vai ganhar*): por continuar inserida nas ações do Programa, a acadêmica terá novas oportunidades de construir conhecimentos, além de vivenciar outras e novas experiências que contribuirão na construção de seus saberes docentes (Tardif, 2002).

Rebecca, por sua vez, enfatiza que a *experiência* no PIBID é *diferente do estágio*. Isso porque as práticas do estágio supervisionado acontecem de forma pontual e somente a partir da segunda metade do curso, do quinto ao oitavo semestre (Universidade Regional de Blumenau [FURB], 2006; Felício, 2014; Steuck, 2010), diferente do subprojeto de Letras do PIBID/FURB, no qual a acadêmica esteve inserida ao longo de dois anos e meio. Compreendemos, pois, que ao aproximar a universidade da instituição de educação básica, o PIBID/Letras/FURB possibilitou, paralelamente, a formação acadêmica e a formação profissional: inseridos na instituição de educação básica e em contato com o professor supervisor, os bolsistas puderam desenvolver e aprimorar os saberes disciplinares (Tardif, 2002) que possuíam, ao mesmo tempo em que adquiriram e construíram conhecimentos acerca da profissão docente, os saberes experienciais (Tardif, 2002).

Pensando os diferentes movimentos e espaços de construção de conhecimento – seja na universidade, seja na instituição de educação básica –, Helena e Marcela

dialogam acerca das relações existentes entre as ações desenvolvidas no subprojeto de Letras do PIBID/FURB e as disciplinas cursadas na graduação:

> *Helena*: /.../ teve um dia que eles, não sei, a ((professora universitária)) ensinou alguma coisa pra gente que eu fiquei, tipo, "tá, isso aí eu já vi numa *oficina*, então já tô manjando". Foi bem legal porque a gente aprende muita coisa, sabe? Na hora da preparação pra aula ((a ser desenvolvida no subprojeto))
> *Marcela*: tanto ano passado, quando a gente foi para Florianópolis ((Santa Catarina, Brasil)), que a gente teve aquele *minicurso* com a Leonor ((Scliar-Cabral)), que ela ensinou, ali, bastante coisas de linguística, isso ali já foi uma coisa MUITO BOA, porque *a gente não tinha visto* /.../ A gente sabia que *nós íamos aprender no segundo semestre*.

Por meio dos termos *oficina* e *minicurso*, apreendemos movimentos de construção de conhecimentos que acontecem, também, fora do espaço universitário. Por terem participado do subprojeto de Letras do PIBID/FURB, as acadêmicas estiveram em sala de aula na educação básica desde os primeiros semestres da graduação, além de participarem de oficinas, minicursos e formações realizados dentro e fora da universidade.

A inserção e a construção de saberes em diferentes espaços e momentos fizeram com que Helena, em uma aula na graduação, *já estivesse manjando* o assunto a ser discutido em sala, revelando-nos uma formação em paralelo entre as ações do PIBID/Letras/FURB e o curso de licenciatura, o que traz contribuições tanto para a sala de aula da graduação quanto para a da educação básica. A participação em formações teóricas associadas à inserção em sala de aula permitiu que Helena relacionasse os saberes disciplinares (Tardif, 2002), aqueles pertencentes às diversas áreas do conhecimento, reconhecidos e acessíveis por meio das instituições de ensino, aos saberes da formação profissional (Tardif, 2002), os conhecimentos pedagógicos referentes às técnicas e métodos de ensino.

Marcela, por sua vez, revela a antecipação, por meio de minicursos, de conhecimentos a serem construídos na universidade ao afirmar que "a gente não tinha visto /.../ sabia que nós íamos aprender no segundo semestre". Utilizando o "pretérito imperfeito do indicativo" (*íamos aprender*) (Bechara, 2009, p. 273), a acadêmica demonstra ter conhecimento de todo o processo de formação profissional e compreender que, embora ocorram separadamente, os movimentos de formação inicial e continuada não são fechados em si, isolados, mas são espaços formativos que se imbricam e se complementam. A participação de Marcela em minicursos revela uma antecipação, nas práticas do subprojeto, aprendizagem de conhecimentos a serem construídos pelos acadêmicos durante os oito semestres da graduação em Letras.

Considerando as palavras de Helena e Marcela em suas inteirezas, compreendemos que a aproximação contínua entre o mundo acadêmico e o profissional possibilitou às licenciandas a compreensão do porquê de determinados conhecimentos serem construídos na universidade, das relações existentes entre esses saberes que se aprendem e os que se ensinam, das articulações entre os conteúdos específicos e os de cunho pedagógico – entre a teoria e a prática.

No subprojeto de Letras do PIBID/FURB, os processos de construção de conhecimentos e de saberes docentes (Tardif, 2002) deram-se, na maioria das vezes, de forma coletiva, evidenciando a prática da partilha e o trabalho em equipe (Nóvoa, 2009). Segundo Mariana,

> *A gente sempre teve no Pibid um espaço de construção em grupo*, porque, claro, a gente estava em uma escola, em diferentes turmas, então dentro das turmas, da turma da escola, *a gente já conseguia é:: interagir com os nossos colegas das outras turmas*. E tem também a parceria da supervisora com a coordenadora. Então acho que foi fundamental mesmo, pra gente não se sentir mesmo perdido e enfim.

Pelo uso que Mariana faz de palavras como *a gente*, *em grupo*, *interagir com os nossos colegas*, inferimos que a interação constante entre as bolsistas e as turmas de trabalho também se constituíram espaços de construção de conhecimento. Em grupo, as acadêmicas puderam compartilhar ideias acerca das atividades a serem desenvolvidas, os resultados daquilo que foi realizado e os novos pontos a serem trabalhados com os estudantes. O subprojeto de Letras do PIBID/FURB tornou-se, pois, uma comunidade de prática na qual "a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais" (Nóvoa, 2009, p. 209), onde se integra "na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho" (Nóvoa, 2009, p. 209), no qual o coletivo é valorizado em detrimento do individual, diferenciando-se, assim, das práticas individuais existentes na escola, do cotidiano das instituições de educação básica.

Essa comunidade de prática, porém, não se constitui somente nos momentos de interação entre bolsistas, professora supervisora e coordenadora. Ao utilizar o operador argumentativo *já* (*já conseguia interagir*), Mariana sinaliza uma "antecipação no tempo" (Giering, Veppo, Moura, & Guedes, 1999, p. 61), uma troca de experiências ocorridas dentro do espaço escolar, antes e/ou depois das execuções das aulas, sem que os bolsistas tivessem retornado para a universidade ou para o grupo de estudos. A coletividade não é, ainda, fruto de um momento específico dentro das ações do subprojeto de Letras do PIBID/FURB. O uso do advérbio *sempre* (*a gente sempre teve no Pibid um espaço de construção em grupo*) dá-nos indícios de uma prática que está presente no Programa desde os primeiros encontros, de um constante pensar, planejar e executar em grupo. Essas práticas coletivas, a troca de informações entre os participantes, foram fundamentais, na visão de Mariana, para que as acadêmicas *não se sentissem perdidas*, desamparadas no aprendizado da profissão.

A aquisição da experiência profissional por meio da prática, as construções de conhecimento dentro e fora do espaço universitário e a coletividade característica do PIBID/Letras/FURB fizeram com que Rebecca, espontaneamente, enunciasse sobre as vivências no subprojeto e as experiências do estágio curricular obrigatório:

> /.../ eu me inscrevi também pela EXPERIÊNCIA e por (+) *pra ter uma experiência diferente do estágio*, sabe? Porque a gente vai no estágio e no fim é um *conto de fadas* o estágio, né? *Parece* tudo, assim, perfeito, maravilhoso e é:: assim a gente tem uma noção real do que que é, né? /.../ Então o estágio, a gente passa por ele muito superficial, assim, é muita pressão. *A gente não consegue aproveitar o estágio como a gente aproveita o Pibid, colhendo os frutos do que a gente está fazendo, sabe? VIVENCIANDO.*

Quando realizamos a entrevista, Rebecca havia recém-concluído a graduação em Letras e, assumindo uma posição exotópica (Bakhtin, 2011; Freitas, 2003), enuncia que o estágio *é um conto de fadas*. A acadêmica utiliza esse termo, metaforicamente,

> (...) porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, (...) partindo sempre duma situação real concreta (...). Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental (...). Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas. (Abramovich, 1995, p. 120)

Rebecca, ao afirmar que o estágio é um *conto de fadas*, sinaliza sua compreensão desse momento como uma prática que, mesmo partindo da realidade, acontece em um universo maravilhoso, envolto em fantasia, onde os conflitos, quando existentes, são resolvidos de maneira simples e onde os finais são sempre felizes. Complementando essa relação, a acadêmica relata, ainda, que no estágio *parece tudo, assim, perfeito*, assemelhando-se aos contos de fadas, narrativas nas quais todas as situações vividas são simplificadas (Bettelheim, 1980). O uso do verbo *parecer* aponta, ainda, para as impressões mantidas por alguém, para a aparência primeira do objeto: aos que observam o processo de fora, o estágio curricular supervisionado aparenta ser uma atividade simples, em que os acadêmicos planejam e ministram suas aulas sem maiores conflitos ou preocupações.

Diferindo da organização do PIBID, no qual os bolsistas, além do incentivo financeiro que recebem, se inserem por um período maior – dois anos e meio, no subprojeto de Letras do PIBID/FURB – na instituição de educação básica, o professor supervisor de estágio e a escola campo abrem as portas de suas salas de aulas para acadêmicos que observarão, ao longo de quatro semestres, 32 horas/aula e que ministrarão, a partir do segundo semestre de estágio, 13 horas/aula em uma das turmas observadas (Universidade Regional de Blumenau [FURB], 2006). Essa fragmentação do processo de estágio proporciona uma compreensão parcial do que é e de como funciona a instituição escolar, de suas dinâmicas e relações de poder – uma vez que a maioria do tempo é despendida em sala de aula – e leva os licenciandos a conhecerem, superficialmente, "a cultura escolar, pedagógica, administrativa, os alunos e seu mundo, os professores e suas histórias" (Pimenta & Lima, 2011, p. 95). A fragmentação do processo acaba, pois, transformando o estágio em uma mera formalidade, uma tarefa a ser cumprida e desconsidera o seu potencial formativo na formação inicial de professores (Silva, 2012).

A fragmentação dos processos de estágio e o caráter artificial que recebe fazem com que Rebecca afirme: *a gente não consegue aproveitar o estágio como a gente aproveita o Pibid*, como um momento de tornar a prática real, de compartilhar das experiências de docentes com uma trajetória profissional consolidada, de construir conhecimentos e colaborar com os processos de ensino/aprendizagem na instituição de educação básica, de adquirir experiência a partir da prática exercida, construindo, assim, *uma noção real do que que é*.

3. PALAVRAS DE ENCERRAMENTO

Como exposto na primeira seção que aqui escrevemos (palavras de abertura), este artigo teve como objetivo discutir as contribuições das ações desenvolvidas no subprojeto de Letras do PIBID da Universidade Regional de Blumenau (FURB) para a formação docente em Letras. Para isso, demos voz e ouvidos às acadêmicas-bolsistas, participantes do subprojeto durante todo o seu período de vigência, quanto

às contribuições da inserção no PIBID/Letras/FURB para as suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Atentando-nos aos sentidos construídos a partir dos dados de pesquisa, depreendemos que o subprojeto de Letras do PIBID/FURB propiciou a associação entre as teorias estudadas na universidade – a esfera acadêmica – e as práticas desenvolvidas na instituição de educação básica – a esfera profissional –, possibilitando às acadêmicas compreenderem o porquê de determinados conhecimentos serem construídos na universidade, além de relacionaram os saberes disciplinares (Tardif, 2002) aos saberes da formação profissional (Tardif, 2002). O subprojeto proporcionou, ainda, uma experiência de docência diferente daquela vivenciada no estágio supervisionado, uma vez que, inseridas ao longo de dois anos e meio nas práticas do PIBID/Letras/FURB, puderam conhecer – para além da sala de aula – as rotinas e o cotidiano da instituição de educação básica.

Diferenciando-se das práticas individuais da instituição de educação básica, o PIBID/Letras/FURB transformou-se em uma comunidade de prática (Nóvoa, 2009), na qual as competências coletivas são valorizadas em detrimento das individualidades. Coordenadora, professora supervisora e acadêmicas-bolsistas, todas foram instigadas a refletirem e a contribuírem na elaboração das ações a serem desenvolvidas na instituição escolar. Compreendemos, assim, que o subprojeto de Letras do PIBID/FURB configurou-se, pois, como uma ampla e intensa formação dos acadêmicos, nos aspectos teóricos e práticos, para a futura atuação em sala de aula, para o futuro exercício da docência.

NOTAS

[i] Embora o Programa tenha surgido em 2007, temos como referência a Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010, por ser ela a regulamentação vigente durante o desenvolvimento do subprojeto de Letras do PIBID/FURB.

[ii] Optamos pelo uso de pseudônimos para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

[iii] Convenções de transcrição (Marcuschi, 1986): /.../ - transcrição de apenas um trecho ou parte do todo; (+) – pequenas pausas: 0.5 segundo para cada +; MAIÚSCULA – ênfase ou acento forte; (( )) – comentários do analista.

REFERÊNCIAS

Abramovich, F. (1995). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Bakhtin, M./Volochínov, V. N. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (11ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Portaria n.º 260 de 30 de dezembro de 2010*.

Felício, H. M. S. (2014). O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, *14*(42), 415-434.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, *1*(116), 21-39.

Freitas, M. T. A. (2003). A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. A. Freitas, S. J. Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 26-38). São Paulo: Cortez.
Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc., 31*(113), 1355-1379.
Gatti, B. A. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. *Revista USP, 100*, 33-46.
Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: Unesco.
Giering, M. E., Veppo, M. H., Moura, A. B., & Guedes, R. (1999). *Análise e produção de textos*. São Leopoldo: Unisinos.
Marcuschi, L. A. (1986). *Análise de conversação*. São Paulo: Ática.
Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*, 203-218.
Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
Rojo, R. (2013). A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In R. Rojo (Org.), *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs* (pp. 13-36). São Paulo: Parábola.
Silva, W. R. (2012). Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In W. R. Silva (Org.), *Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura* (pp. 27-49). Campinas: Pontes Editores.
Steuck, H. L. (2010). *O curso de Letras da FURB: Movimentos curriculares de 1988 a 2008* (Dissertação de Mestrado). FURB, Blumenau.
Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
Universidade Regional de Blumenau [FURB] (2006). Pró-reitoria de ensino e graduação. *Política das licenciaturas*. Blumenau: FURB.
Universidade Regional de Blumenau [FURB] (2011). Anexo II. *Edital n.º 001/2011/CAPES. Detalhamento do subprojeto (licenciatura)*.

A LITERATURA INFANTIL COMO ELEMENTO INTEGRADOR DE TODAS AS ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tânia Sofia Horta dos Santos Luís[1] &
Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves[2]

[1, 2]Escola Superior de Educação de Castelo Branco (PORTUGAL)

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na atualidade, nas sociedades ocidentais e, particularmente, também em Portugal, é notória uma visibilidade inquestionável da literatura infantil, que se reflete na oferta abundante de livros com excelente qualidade ao nível do texto e da ilustração, na quantidade crescente de investigações que se têm vindo a realizar sobre este tipo de literatura, bem como na promoção destes textos em contexto escolar, nomeadamente, através do *Plano Nacional de Leitura* (PNL), da inserção do domínio da Educação Literária no Programa de Português da Educação Básica e do volume de leituras obrigatórias orientadas e autónomas, definidas no mesmo programa, para cada ano de escolaridade.

Já na década de 80 do século passado, Silva (1981) defendia que "a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores" (p. 14). A literatura infantil ajuda a criança a compreender o mundo que a rodeia, propõe-lhe universos alternativos e mágicos (propiciando-lhe evasão), promove o respeito pelo outro, pelo meio ambiente e pelo planeta, fala a linguagem que a criança entende, alimenta o seu imaginário infantil e oferece-lhe uma "proposta de mundos possíveis onde, clara e explicitamente, se evidencia uma vitória dos valores da justiça sobre os da injustiça, dos valores do amor sobre os do ódio, num ambiente de elevada carga afectiva e emotiva" (Azevedo, 2008, p. 165). Por todas estas razões, ajuda a criança a crescer no plano cognitivo, do imaginário e da formação para os valores e para os afetos, de uma forma mais plena e mais rápida.

A literatura infantil oferece temáticas adequadas, pertinentes e desafiadoras para as crianças e potencia ainda o desenvolvimento de competências linguísticas (orais e escritas), da educação literária, da sensibilidade estética e da motivação para ler e para escrever. Neste sentido, a sua utilização é uma mais-valia, enquanto instrumento pedagógico de reflexão sobre o mundo, contribuindo assim para a construção de aprendizagens significativas e motivadoras. Pedagogicamente, entre outros, pode ter como objetivos básicos "(...) a aquisição e potenciação de esquemas mentais, aquisição e cultivo da linguagem, aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas (...)" (Parafita, 2002, p. 209). Por isso, em várias áreas disciplinares, a literatura de potencial receção leitora infantil se tem revelado um ponto de partida importante para trabalhar a oralidade, a leitura, a escrita de textos, a gramática da língua, a educação literária, a História, a Geografia, a Fauna, a Flora e a Antropologia, entre outras. Porque cremos que a literatura infantil pode ser utilizada como um recurso pedagógico privilegiado para a promoção de sucesso no contexto educativo, o desafio nesta experiência em sala de aula, de que aqui se fala, foi usá-la como elemento integrador de todas as áreas disciplinares de 1.º CEB.

As propostas pedagógicas que aqui se propõem, nas quais a literatura para a infância é o elemento integrador de todas as áreas curriculares disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram estruturadas em unidades didáticas, implementadas em período de prática pedagógico no contexto deste ciclo de ensino. As unidades didáticas, segundo Pais (2012), são "unidades de programação e modo de organização da prática docente, constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central" (p. 3). Opcionalmente, cada unidade didática pode conter um elemento integrador, o qual se configura como um fio condutor, conferindo coesão à globalidade da proposta de trabalho. Desta forma, surge o elemento integrador, sendo este o ponto de partida para o desenvolvimento dos percursos de ensino e aprendizagem.

O elemento integrador é um objeto físico que, dependendo da criatividade do professor, pode assumir diferentes formatos. Este deve estar sempre de acordo com o contexto e com os objetivos do percurso de ensino/aprendizagem delineado, com as caraterísticas dos alunos a que se destina e com a interligação das tarefas propostas para as várias áreas disciplinares. As suas caraterísticas passam por ser visualmente atrativo; motivador; diretamente relacionado com a temática central; transversal a toda a UD; com potencialidades para permitir a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e capaz de configurar coesão à mesma unidade (Pais, 2010).

Do elemento integrador destaca-se, pois, a sua possibilidade de transversalidade e de motivação. Em contexto pedagógico, a transversalidade é importante para manter unidade num percurso de ensino/aprendizagem e a capacidade de motivar os alunos revela-se essencial para o professor, para os manter atentos, participativos e sujeitos ativos da sua própria aprendizagem. Conseguir motivar é um desafio que os professores devem aceitar diariamente, pois sabemos que a motivação tem implicações na qualidade, na quantidade e na intensidade do envolvimento dos alunos num percurso de aprendizagem.

Em suma, a criatividade do professor face às inúmeras possibilidades de exploração da literatura infantil, numa perspetiva de transversalidade e interdisciplinaridade, devem determinar uma ação planificada, organizada e estruturada do processo pedagógico, promovendo um desenvolvimento global e harmonioso numa perspetiva de aprendizagem e integração do currículo.

METODOLOGIA

A experiência pedagógica de que aqui se fala alicerçou-se em duas questões-problema:

a) Poderá a literatura infantil ser usada como elemento integrador de todas as áreas disciplinares do 1.º CEB?
b) Conseguiremos motivar mais intensamente os alunos para o trabalho em todas as áreas disciplinares através do uso da literatura infantil como elemento integrador?

Na sequência das questões-problema mencionadas foram definidos dois objetivos gerais:

1. Usar a literatura para a infância como elemento integrador de todas as áreas disciplinares do 1.º CEB.
2. Avaliar a motivação dos alunos para o trabalho com todas as áreas curriculares disciplinares, depois do uso da literatura infantil como elemento integrador.

A partir da definição dos objetivos gerais, foram traçados os específicos, a saber:

1.1. Usar, em metade das unidades didáticas a lecionar, a literatura infantil como elemento integrador de todas as áreas curriculares.
1.2. Não usar, em metade das unidades didáticas a lecionar, a literatura infantil como elemento integrador de todas as áreas curriculares.
2.1. Avaliar a motivação dos alunos da turma para o trabalho nas unidades didáticas em que a literatura infantil foi usada como elemento integrador.
2.2. Avaliar a motivação dos alunos da turma para o trabalho nas unidades didáticas em que não foi usada a literatura infantil como elemento integrador.

Nesta investigação pensámos ser pertinente adotar uma perspetiva em torno das características de uma investigação qualitativa, pois esta permite articular problemas, métodos de observação, objetivos, recolha, análise e interpretação de dados de diferentes formas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é de caráter descritivo e interpretativo, ocorre em contextos naturais em que o investigador se assume como principal instrumento, no final recolhe os dados e interpreta os resultados obtidos a fim de tirar conclusões sobre o estudo. Cientes desta perspetiva desenvolvemos, então, o estudo empírico centrado na lógica da investigação de natureza qualitativa do tipo estudo de caso em educação. Pois, segundo Yin (1994, cit. por Coutinho, 2008, p. 4) este, entende que deve utilizar-se o estudo de caso tendo em conta as "características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos". Para tentar dar resposta às questões do estudo planificámos três unidades didáticas com a literatura infantil como elemento integrador e duas unidades didáticas sem que a literatura infantil fosse utilizada como elemento integrador, durante as quais procedemos à observação e registo do nível de motivação dos alunos perante as diferentes unidades didáticas propostas. Como participantes do estudo optámos por escolher, aleatoriamente, uma amostra de conveniência de oito sujeitos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como em todas as investigações a levar a cabo é imprescindível a utilização de diversos instrumentos e técnicas que permitam a recolha de dados inerentes à validação dos objetivos traçados para a investigação. O nosso estudo não seria diferente e, como tal, a fim de conseguir uma fiabilidade na investigação privilegiámos, para a recolha de dados diferentes técnicas e instrumentos, tais como: observação direta dos sujeitos da amostra; notas de campo; entrevista estruturada à professora titular de turma, com o objetivo de determinar se esta usava elementos integradores, com que regularidade e quais as tipologias mais utilizadas, e ainda grelhas de avaliação da motivação dos alunos para as unidades didáticas com e sem literatura infantil. Estas grelhas eram constituídas por indicadores de análise (complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; linguagem e satisfação) e por cinco níveis de envolvimento e motivação (nível 1 – sem atividade, ausente e sem energia até ao nível 5 – envolvimento total). As mesmas foram aplicadas duas vezes por dia, no final do período letivo da manhã e no final do período letivo da tarde.

UNIDADES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS

Como já referimos, o primeiro objetivo geral da nossa investigação era verificar se a literatura infantil poderia ser utilizada como elemento integrador de uma unidade didática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. E, de facto, conseguimos utilizar a literatura para a infância como elemento integrador de todas as áreas curriculares disciplinares trabalhadas em três das unidades didáticas implementadas. De uma forma sucinta apresentamos agora a interligação das áreas curriculares disciplinares com a literatura infantil enquanto elemento integrador.

Na primeira unidade didática escolhemos como elemento integrador a obra literária *Era uma vez o rei conquistador*, de José Jorge Letria (2010). Na área de Estudo do Meio abordámos a Reconquista Cristã e a 1.ª Dinastia de Portugal. Na área curricular de Português realizámos a leitura, análise e interpretação da obra; trabalhámos os adjetivos qualificativos e escrevemos uma banda desenhada, resumindo o texto trabalhado. Já na área de Matemática desenvolvemos problemas matemáticos envolvendo divisões, tendo como personagem principal de cada problema a personagem D. Afonso Henriques. Na área de Expressão e Educação Plástica os alunos foram convidados a construir um boneco articulado figurando D. Afonso Henriques.

Para a segunda unidade didática propusemos como elemento integrador o texto *O príncipe feliz*, de Oscar Wilde (2013), título que fazia parte das leituras obrigatórias, no 4.º ano de escolaridade, definidas nas *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Na área de Estudo do Meio realizámos a comparação entre a descrição da estátua (feita de ouro com safiras e um rubi) com as representações figurativas de D. João V (magnificência e luxos da sua corte) e, desta forma, procedemos à abordagem à Restauração da Independência. Na área curricular de Português concretizámos a leitura, análise e interpretação da obra *O príncipe feliz*; explorámos frases simples e frases complexas e escrevemos o resumo da história narrada no texto. Na área de Matemática trabalhámos as noções de ângulo, vértice de um ângulo e amplitude de um ângulo com recurso à uma imagem da estátua do Príncipe Feliz e imagens de dois objetos dispostas no quadro de maneira a formar ângulos. Por fim, na área de Expressão e Educação Musical explorámos diferentes jogos musicais com recurso a posturas estáticas concretizando, deste modo, a relação com o elemento integrador.

Na última unidade didática desenvolvida tendo a literatura infantil como elemento integrador elegemos a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago (2013). Na área curricular de Português concretizámos a leitura, análise e interpretação do texto (sentido literal e sentido figurado); procedemos à análise do sentido simbólico da flor, neste conto; abordámos os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, partindo de um excerto da obra, e escrevemos um texto dialogal. Na área de Estudo do Meio procedemos à sistematização sobre o regime ditatorial vivido em Portugal; abordámos a Revolução do 25 de abril e a Democracia em Portugal e estabelecemos um paralelo metafórico entre os cuidados a dispensar às flores e os cuidados para preservar os direitos e a liberdade responsável dos cidadãos. Recorrendo à divisão, em seis partes, de uma imagem da capa do livro explorámos e abordámos o conteúdo – frações, na área curricular disciplinar de Matemática. Já na área curricular de Expressão e Educação Plástica, os alunos concretizaram a composição e construção de uma flor através de dobragens em papel (*origami*).

RESULTADOS DOS DADOS RECOLHIDOS

Perante os resultados obtidos através do preenchimento das grelhas de avaliação da motivação dos sujeitos da amostra optámos por construir uma tabela, na qual se apresenta a média dos níveis de envolvimento e motivação dos indicadores observados, de cada sujeito em cada uma das áreas curriculares disciplinares. Com os resultados obtidos pela construção das tabelas construímos ainda dois gráficos, nos quais apresentamos a média final das semanas em que não utilizámos a literatura infantil como elemento integrador e das semanas em que a utilizámos, sendo estes os gráficos que seguidamente apresentamos (gráfico 1 e gráfico 2).

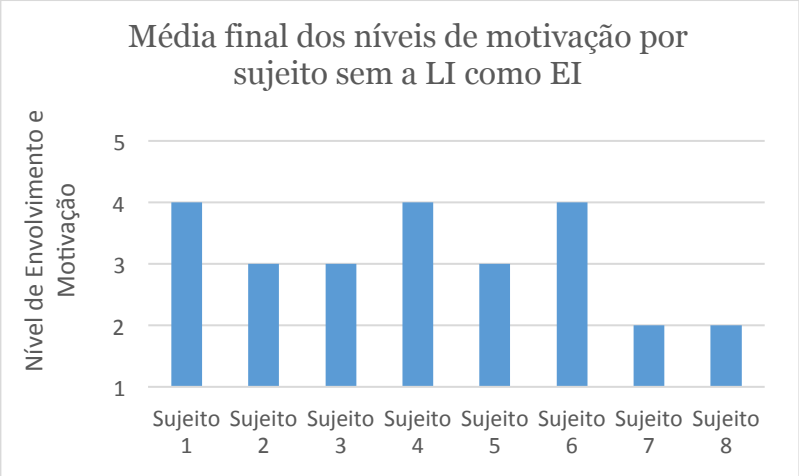


Gráfico 1. Média final dos níveis de motivação por sujeito sem a LI como EI

O gráfico 1 representa a média final dos níveis de motivação dos alunos nas duas semanas em que a literatura infantil não foi aplicada como elemento integrador. Como podemos verificar nenhum sujeito atingiu o nível máximo da escala (nível 5). Três dos sujeitos (sujeito 1, 4 e 6) atingiram o nível 4 demonstrando concentração ao longo das duas unidades didáticas, empenho e satisfação na concretização das tarefas. Os sujeitos 2, 3 e 5 apresentaram-se no nível 3, ainda que tenham apresentado momentos de concentração pensamos que as atividades não se revelaram desafiantes criando nos alunos apenas atitudes de rotina. Os sujeitos 7 e 8 revelaram estar perante o nível 2 da escala, pois revelaram estar frequentemente desconcentrados e pouco interessados nas tarefas desenvolvidas.

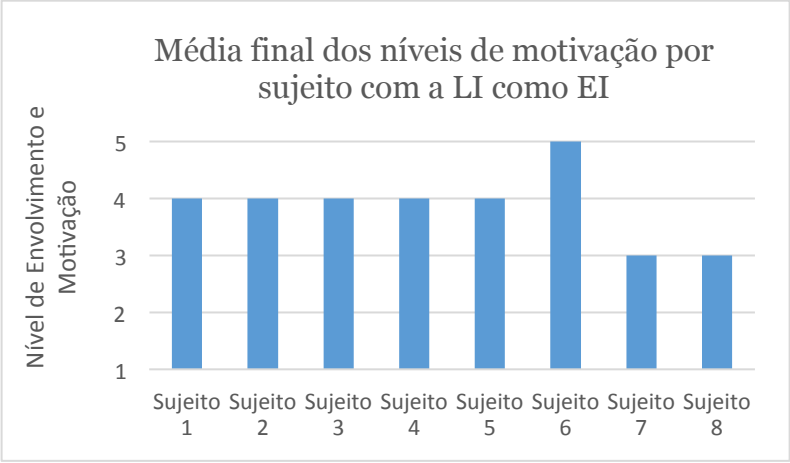


Gráfico 2. Média final dos níveis de motivação por sujeito com a LI como EI

De uma forma global e, como podemos verificar através do gráfico 2, perante as três semanas desenvolvidas com a literatura infantil como elemento integrador, o sujeito 6 situou os seus níveis de envolvimento e motivação no nível máximo da escala. Os sujeitos 1, 2, 3, 4 e 5 apresentaram-se no nível 4. Destes sujeitos, destacamos os sujeitos 2, 3 e 5 que aumentaram os seus níveis de motivação do nível 3 para o nível 4, tendo em conta a análise realizada no gráfico anterior (gráfico 1). Destacamos ainda os sujeitos 7 e 8 que atingiram que, na análise anterior situavam os seus níveis de motivação no nível 2 e que na média final das semanas em que utilizámos a literatura infantil como elemento integrador atingiram o nível 3 da escala realizando progressos nos momentos de concentração e envolvimento nas tarefas realizadas.

Relativamente à entrevista estruturada realizada à professora titular de turma, transcrevemos as questões colocadas e as respetivas respostas:

a) Tem por hábito utilizar elementos integradores nos percursos de ensino e aprendizagem desenvolvidos?
R. Sim, com maior frequência no 1.º e 2.º anos do 1.º CEB.

b) Que tipos de elementos integradores considera serem mais motivadores para os alunos?
R. Nos 1º e 2º anos do 1.º CEB, utilizo elementos integradores com caráter lúdico. Nos 3º e 4º anos, utiliza EI em torno de aspetos culturais.

c) Considera a literatura infantil como um potencial elemento de integração didática? Porquê?
R. Sim, se for bem explorada, uma vez que existem obras que permitem uma abordagem do currículo ao nível de todas as áreas curriculares disciplinares.

d) Considera que a literatura infantil é um potencial elemento de motivação para os alunos? Porquê?
R. *Sim, porque a literatura infantil estimula o imaginário da criança, o que por si já é um elemento motivador. Reforço ainda que com o trabalho que se tem vindo a desenvolver nas escolas, através da introdução do domínio da Educação Literária na área disciplinar do Português, os alunos estão cada vez mais motivados para as abordagens em torno da literatura para a infância.*

Em síntese, verificamos que a docente no ativo tem plena consciência da vantagem de utilização de um elemento integrador ao longo de cada unidade didática e tem igual consciência das potencialidades motivadoras da literatura para a infância como elemento integrador.

Para a investigação, a observação direta revelou-se uma técnica fundamental na recolha de dados para o estudo. Através desta técnica foi-nos possível observar os alunos, diariamente, para assim recolher dados sobre os seus níveis de envolvimento e motivação nas tarefas propostas. Das opiniões e comentários que os alunos teceram sobre a literatura infantil como elemento integrador passamos a citar algumas: “com esta história conseguimos aprender muitas coisas durante a semana”; “Estas histórias ajudam-me a aprender, ao aprender coisas novas evoluímos na nossa aprendizagem.”; “Estes livros ajudaram-me a aprender, porque ao ler histórias aprendo sempre alguma coisa nova e gosto de aprender desta forma porque gosto de ler.”; “Eu gosto de aprender desta forma porque é uma forma diferente e divertida”.

Em suma, verificamos, pelas opiniões e comentários que alguns alunos da nossa amostra produziram sobre o uso da literatura infantil como elemento de integração didática, que a consideraram motivadora, divertida, criando expetativa sobre o que se seguiria, e potencialmente rica para veicular conhecimento.

CONCLUSÕES

Ao consolidarmos a nossa base teórica para levar a cabo esta investigação empírica, consciencializámos que a capacidade de ler e compreender se tornou imprescindível nas sociedades tecnológicas contemporâneas e que o recurso à literatura infantil pode ser uma forma de potenciar o gosto pela leitura e de desenvolver o nível de literacia das crianças (Colomer, 2014). Veloso e Riscado (2002) defendem que "A literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida" (p. 29). Segundo os autores citados, a literatura de potencial receção leitora infantil assume um papel preponderante na vida da criança, promovendo-lhe diversas experiências e descobertas e o acesso à criatividade, sendo tudo isto complementado não só pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, dos saberes, dos sentimentos, mas também da imaginação.

Com a nossa investigação tentámos compreender quais as potencialidades de transversalidade e de interdisciplinaridade da LI quando integrada nas diferentes áreas curriculares disciplinares e quais as potencialidades deste género literário para a promoção da motivação em sala de aula.

Como a descrição sucinta da organização das unidades didáticas em que a LI foi usada como elemento integrador demonstrou, é possível utilizar esta literatura de forma transversal em todas as áreas curriculares. Os títulos que selecionámos permitiram-nos sempre estabelecer pontes entre vários elementos dos textos explorados e cada uma das áreas disciplinares trabalhadas, o que conferiu uma maior unidade e homogeneidade a cada uma das unidades didáticas.

Como os dados empíricos obtidos permitiram concluir de uma maneira geral, todos os sujeitos que foram alvo da investigação apresentaram um maior nível de motivação no trabalho que realizaram no âmbito de todas as áreas disciplinares quando a LI foi usada como elemento de interligação transversal. Os alunos mostraram-se mais felizes, mais participativos e mais curiosos, tornando as aulas mais dinâmicas e ativas e sendo notório o prazer que tiveram em realizar as tarefas propostas.

A entrevista feita à professora titular da turma revelou que também ela tinha consciência de ambas as realidades, pois tinha já enraizado o hábito de usar a LI como EI, principalmente, junto dos alunos mais novos, por se ter reiteradamente dado conta das potencialidades motivadoras da mesma.

Em suma, além de ajudar a formar e a modelar a personalidade infantil de acordo com os valores que as sociedades mais evoluídas e mais humanitárias defendem, a literatura infantil é um poderoso elemento de transversalidade em sala de aula no contexto da Educação Básica e um potenciador inegável de motivação, porque "Os livros são, para as crianças que os lêem, muito mais do que simples livros – são sonhos e conhecimento, são um futuro e um passado" (Esther Meynell, cit. por Hunt, 2009).

REFERÊNCIAS

Azevedo, F. (2008). *A reivindicação da liberdade sob o ponto de vista da literatura infantil*. Página consultada a 30 de junho de 2015, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8940/1/Fernando%20Azevedo.pdf

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Colomer, T. (2014). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Sintesis.

Coutinho, C. (2008). *Estudo caso*. Página consultada a 19 de junho de 2015, em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

Hunt, P. (2009). *O declínio e diminuição da literacia literária: Infância e literatura para a infância no Reino Unido na actualidade*. Conferência apresentada no Congresso Internacional de Promoção da Leitura, janeiro de 2009, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/casadaleitura.pdf

Letria, J. (2010). *Era uma vez um rei conquistador*. Lisboa: Oficina do Livro.

Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didácticas para a área de Língua Portuguesa. In *Encontros de Didáctica*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 23 de novembro.

Pais, A. P. (2012). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Disponível em: http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1072

Parafita, A. (2002). *Tentativa de (re)definição do conceito de literatura infantil*. In A. Mesquita, *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA.

Saramago, J. (2013). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Editora Caminho.

Silva, V. (1981). *Nótula sobre o conceito de literatura infantil*. In D. G. A. Sá, *Literatura infantil em Portugal. Achegas para a sua história* (pp. 11-15) Braga: Editorial Franciscana.

Veloso, R., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. In *Malasartes - Cadernos de literatura para a infância e juventude*.

Wilde, O. (2013). *O gigante egoísta e O príncipe feliz*. Porto: Porto Editora.

TRABALHANDO COM CONTOS DE FADAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM AULAS DE REFORÇO ESCOLAR

Denise Maria Margonari[1] & Taísa Biagiolli Zambon[2]

[1, 2]Universidade Estadual Paulista (BRASIL)

AS QUESTÕES SOBRE A LEITURA E OS CONTOS DE FADAS

A literatura mostra-se como importante fonte para o estímulo de interesses, da imaginação e do senso estético, funcionando como um alimento ao cérebro e promovendo o entretenimento, além de proporcionar uma nova visão de mundo para aquele que a pratica.

Os textos pertencentes à tipologia dos contos de fadas, por sua vez, caracterizam-se por serem encantadores, não somente por temas e situações que narram, mas pela emoção que despertam em crianças, adolescentes e adultos até os dias atuais.

Essa emoção, ao mesmo tempo que faz sorrir ou entristecer-se, é aquela que ocorre com transmissão de mensagens que são, na verdade, metáforas para o cotidiano do ser humano, que ora comporta-se como mocinho, ora como vilão.

Assim, essas metáforas também estão intimamente ligadas à formação da personalidade de crianças e adolescentes, que as abstraem e podem considerá-las como ensinamentos. Bruno Bettelheim, em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas* (1980), afirma que:

> (...) os contos de fadas ensinam um pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (p. 13)

Os contos de fadas que nos são apresentados atualmente tratam-se de adaptações de histórias, que à princípio eram destinadas para adultos, como forma de entretenimento. Com conteúdos violentos, eróticos e sensuais, essas narrativas foram adaptadas para a venda às crianças, a exemplo da coletânea de contos dos irmãos Wilhem e Jacob Grimm, datada do século XVII, na Alemanha (Cashdan, cit. por Zane, 2013, pp. 40-41).

Embora a transmissão de conselhos seja uma característica próprias às fábulas, os contos de fadas os transmitem, juntamente com ideais de sucesso e realização por parte de um herói, mobilizando afetos nas crianças e demais leitores. Auxiliam também para o enfrentamento de conflitos psicológicos e lutas internas, próprias do universo infantil e adolescente, por meio de jornadas e narrativas de transformações (Zane, 2013, pp. 38-42).

Dessa maneira,

> A criança deve intuir o sentido das histórias, ao invés delas serem explicadas pelos adultos, pois assim a missão psicológica do conto é

> ampliada, ou seja, ajudam as crianças a resolverem as lutas internas entre as forças positivas e negativas do eu, enfim, o modo como elas se sentem em relação a si mesmas. (Cashdan, cit. por Zane, 2013, p. 41)

Uma vez que o mundo da fantasia funciona como uma metáfora ao mundo real, os leitores das narrativas de contos de fadas acabam por projetar, inconscientemente, partes delas e de seus valores em diversas personagens das histórias. Sobre esse assunto, Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os Clássicos Universais desde cedo* (2002), os diz que, através da leitura, o leitor consegue inferir um

> (...) contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências (...). (p. 20)

Propomos que os contos de fadas sejam assumidos como um gênero textual, que estimula à imaginação e a leitura, por trazer elementos mágicos e encantadores. Dessa maneira, são textos que podemos considerar como pertencentes a uma literatura infantil de fantasia. Ainda de acordo com Nelly Novaes Coelho (2002),

> O maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da psicanálise, ao provar que *significados simbólicos* dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ou longo de seu amadurecimento emocional. (p. 54, grifos do autor)

Os contos de fadas possuem uma origem que nos remetem a raízes folclóricas; a esse exemplo, as antologias organizada pelos irmãos Grimm (na Alemanha) e Perrault (na França) tinham como propósito uma sistematização e coleção de contos populares europeus, como uma proposta para a catalogação da aspectos culturais e populares cos das comunidades (Machado, 2002).

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS ESTUDOS DE JOAQUIM DOLZ E BERNARD SCHNEUWLY

Na obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly apresentam procedimentos para o ensino de língua francesa como língua materna na Suíça. Dentre essas propostas, os autores lançam a idealização das sequências didáticas, visando a organização do trabalho docente e de um modelo didático para o estudo de gêneros textuais e orais nas escolas.

Uma sequência didática, seria portanto, uma sistematização do trabalho, permitindo uma intervenção do meio escolar, ao mesmo tempo que utilizaria situações específicas de comunicação (gêneros textuais e orais) decompostas em etapas com objetivos definidos de acordo com a capacidade dos estudantes.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas deveriam começar com a apresentação da situação que seria trabalhada seguida de uma produção inicial por

parte dos alunos, que funcionaria como uma atividade reguladora. A partir dessa atividade, o professor produziria módulos de atividades, com exercícios definidos de acordo com os objetivos e as necessidades expressas pelo exercício inicial. Após esses módulos, seria organizada uma produção final, como avaliação do trabalho do docente e dos alunos.

Os autores esquematizaram as sequências didáticas por meio da seguinte representação:

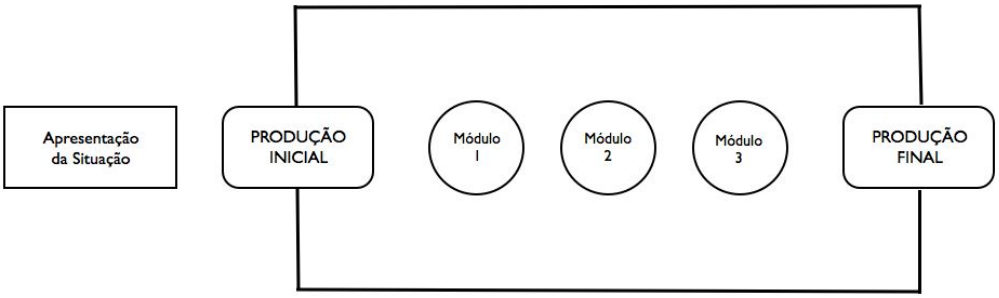


Figura 1. O esquema das Sequências Didáticas
(Dolz & Schneuwly, 2004, p. 98)

No entanto, em nosso trabalho, realizamos uma proposta de atividade de reforço para alunos do ensino fundamental II, utilizando para isso os textos pertencentes à tipologia dos contos de fadas e adaptando a teoria das sequências didáticas.

Dessa maneira, em cada situação a produção final não seria a produção de um texto, mas sim o alcance de um determinado objetivo em uma atividade finalizadora para o tema.

Durante essa adaptação, podemos inferir a seguinte representação para nossas sequências didáticas:

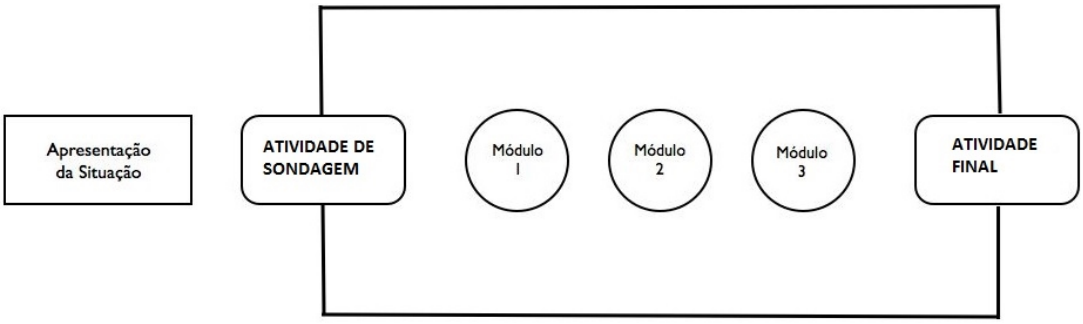


Figura 2. O esquema das Sequências Didáticas adaptado em nosso trabalho

Julgamos que por se tratar de um contexto educacional de aula de apoio para alunos com dificuldades específicas, nossa prática, embora fragmentada, surtiria efeitos mais claros e precisos.

METODOLOGIA E APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As sequências didáticas que elaboramos foram aplicadas em uma escola estadual de Araraquara, cidade no interior do estado de São Paulo, Brasil.

As atividades ocorreram com três turmas distintas – uma do sétimo ano, uma do oitavo ano e uma do nono ano, ambas do ensino fundamental, durantes aulas de reforço de língua portuguesa, para grupos de alunos.

É importante ressaltarmos que, uma vez que nosso trabalho realizou-se durante aulas de reforço e com parceria com professores titulares das turmas, as etapas de apresentação da situação e produção inicial eram realizadas por esses docentes. Em seguidas, em reuniões com professores auxiliares e a coordenação, os resultados dessas etapas eram discutidos para a elaboração de módulos, com atividades específicas a determinado fim. Dessa forma, as sequências não pautavam-se exclusivamente em gêneros textuais, mas também para outros aspectos da língua portuguesa que se fizessem necessários.

Os grupos de alunos participantes apresentavam desde dificuldades relacionadas com a leitura e compreensão de textos, como também defasagens em conceitos gramaticais do estudo de língua portuguesa como língua materna.

Além disso, de maneira geral, todos os estudantes possuíam algo tipo de problema familiar, que pode ser percebido durante as aulas e conversas com eles. Assim, o universo dos contos de fadas mostrava-se atrativo por ser algo considerado por eles como "fantástico, impossível de acontecer", mas que com exercícios de interpretação e discussões orais, continham valores aplicados no dia-a-dia deles.

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS RESULTADOS OBTIDOS

Neste trabalho, selecionamos e apresentaremos o desenvolvimento de duas sequências didáticas. Ressaltamos que as atividades possuíam como foco temas específicos do ensino de língua portuguesa, visto as necessidades do grupo de alunos participantes.

Sequência didática – *João e o pé-de-feijão* (8º ano – Ensino Fundamental)

Escolheu-se o conto "João e o pé-de-feijão" para o trabalho com alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Essa escolha foi baseada pelo fato de tratar-se de uma história que faz uma metáfora ao processo de passagem da infância. De acordo com Bruno Bettelheim (1980, pp. 221-231), a questão do enredo apresentar uma criança que vai procurar e realizar algo, em um lugar distante de sua moradia, assinale a passagem para a idade adulta e perda da infantilidade. Ao final, o ato de cortar o pé-de-feijão também pode ser interpretado como um corte às soluções "mágicas" e, a partir de então, encarar-se a realidade em sua forma mais verdadeira.

Sequência didática

Justificativa: A sequência didática, desenvolvida durante aulas de reforço da série, voltou-se para atividades que propusessem a leitura, interpretação e escrita, bem como o trabalho com classe de palavras: verbos. Novamente, as primeiras etapas – apresentação da situação e produção inicial foram aplicadas anteriormente, pela professora titular da turma. O trabalho com essa classe de palavras fez-se necessário quando se iniciaram os trabalhos com noções de sintaxe, como identificação de sujeitos, predicados e verbos em orações.

1ª AULA
Duração: 50 minutos
Aplicação: 23/07/2014

Módulo 1

1ª Atividade: Leitura de uma adaptação do conto, realizada pelos alunos (7 - 10 minutos)

João e o pé-de-feijão

Era uma vez uma pobre viúva. Ela tinha um filho muito rebelde e esbanjador. O seu pai tinha sido um homem muito rico, até que um dia um gigante roubou sua harpa mágica e a galinha dos ovos de ouro. O pai morreu pobre. O pouco que restou o menino acabou com tudo, por ser um grande esbanjador.

A única coisa que sobrou foi uma vaquinha. Um dia não tendo mais o que comer, a mãe pediu ao menino:

– Vá à cidade e venda nossa vaquinha para que possamos comprar pão.

Assim o menino foi levar a vaquinha ao mercado. No caminho encontrou um açougueiro que lhe propôs:

– Troco sua vaca por uns grãos mágicos de feijão. O que acha?

João achando que fosse uma grande oferta, acabou aceitando. Quando o menino chegou a casa, a mãe ficou furiosa com a troca que o menino havia feito. Ela pegou os grãos de feijão e os jogou pela janela.

A mãe foi dormir chorando porque não tinham o que comer.

Na manhã seguinte, João acordou bem cedo e com muita fome. Ficou espantado quando viu um pé-de-feijão tão grande que chegava ao topo do céu. João que gostava de aventuras resolveu subir nele.

Depois de subir algumas horas encontrou um castelo entre as nuvens.

A porta do castelo estava aberta e ele resolveu entrar. Dentro do castelo encontrou o malvado gigante dormindo. Era o mesmo gigante que tinha roubado a harpa mágica e a galinha dos ovos de ouro.

O menino foi até a outra sala do castelo e encontrou a harpa mágica e a galinha dos ovos de ouro. Quando o menino pegou a harpa e a galinha, ela começou a cacarejar e o gigante despertou com o barulho.

O gigante ainda conseguiu ver o menino fugindo. O menino desceu mais que depressa pelo pé-de-feijão. O gigante foi atrás, mas como não tinha a mesma agilidade, o gigante não conseguiu alcançar João. Quando João desceu ele pegou um machado e cortou a árvore.

A árvore caiu e o gigante levou um tombo muito grande. Com a queda o gigante acabou morrendo. João contou a aventura para sua mãe que ficou muito orgulhosa com a coragem do menino.

De posse da harpa mágica e da galinha dos ovos de ouro, João e sua mãe nunca mais sentiram fome. Viveram felizes para sempre.

2ª Atividade: Compreensão oral do conto por parte dos alunos. Nesta atividade, perguntas como as que seguem abaixo foram realizadas (15 minutos):

- Vocês conheciam esse conto? Se sim, onde já tinham ouvido essa história?
- O que a mãe de João pediu para ele fazer, quando chegasse à cidade? O que realmente o menino fez?
- Como um pé-de-feijão nasceu no quintal da casa de João?
- Subindo no pé-de-feijão, o que o menino João encontrou?
- Por que João cortou o pé-de-feijão, no final da história?
- Ao terminarmos de ler a história, podemos dizer que a troca pelos feijões mágicos foi algo bom ou ruim?

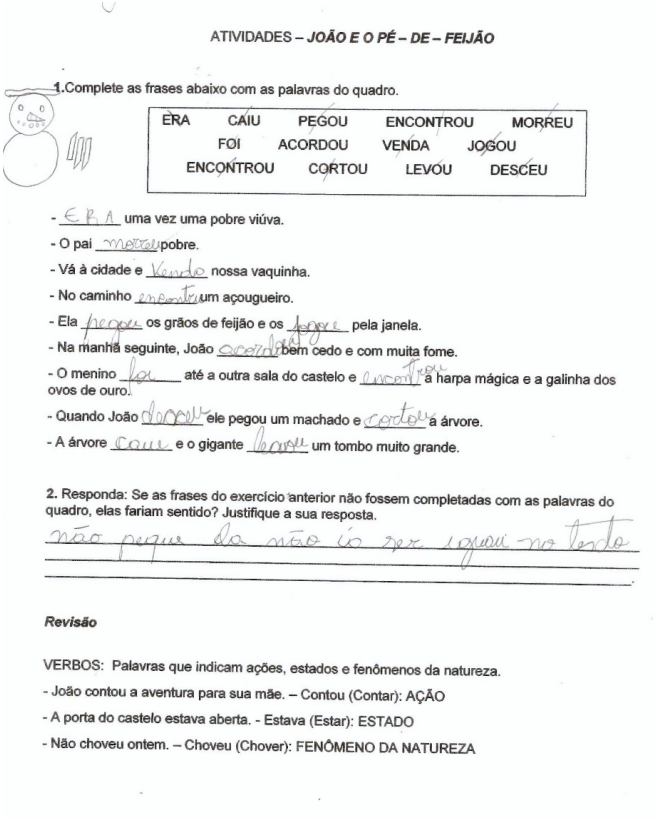
3ª Atividade: Atividades escritas: identificação de verbos (15 minutos)

1. Complete as frases abaixo com as palavras do quadro.

ERA	CAIU	PEGOU	ENCONTROU	MORREU
FOI	ACORDOU	VENDA	JOGOU	
ENCONTROU	CORTOU	LEVOU	DESCEU	

- _____ uma vez uma pobre viúva.
- O pai _____ pobre.
- Vá à cidade e _____ nossa vaquinha.
- No caminho _____ um açougueiro.
- Ela _____ os grãos de feijão e os _____ pela janela.
- Na manhã seguinte, João _____ bem cedo e com muita fome.
- O menino _____ até a outra sala do castelo e _____ a harpa mágica e a galinha dos ovos de ouro.
- Quando João _____ ele pegou um machado e _____ a árvore.
- A árvore _____ e o gigante _____ um tombo muito grande.

2. Responda: Se as frases do exercício anterior não fossem completadas com as palavras do quadro, elas fariam sentido? Justifique a sua resposta.



ATIVIDADES – ***JOÃO E O PÉ – DE – FEIJÃO***

1. Complete as frases abaixo com as palavras do quadro.

ERA	CAIU	PEGOU	ENCONTROU	MORREU
FOI	ACORDOU	VENDA	JOGOU	
ENCONTROU	CORTOU	LEVOU	DESCEU	

- ERA uma vez uma pobre viúva.
- O pai morreu pobre.
- Vá à cidade e Vende nossa vaquinha.
- No caminho encontrou um açougueiro.
- Ela pegou os grãos de feijão e os jogou pela janela.
- Na manhã seguinte, João acordou bem cedo e com muita fome.
- O menino foi até a outra sala do castelo e encontrou a harpa mágica e a galinha dos ovos de ouro.
- Quando João dormiu ele pegou um machado e cortou a árvore.
- A árvore caiu e o gigante levou um tombo muito grande.

2. Responda: Se as frases do exercício anterior não fossem completadas com as palavras do quadro, elas fariam sentido? Justifique a sua resposta.

não pegue do não ó pra jogou no tenho

Revisão

VERBOS: Palavras que indicam ações, estados e fenômenos da natureza.

- João contou a aventura para sua mãe. – Contou (Contar): AÇÃO
- A porta do castelo estava aberta. - Estava (Estar): ESTADO
- Não choveu ontem. – Choveu (Chover): FENÔMENO DA NATUREZA

Figura 3. Atividade aluno G.

2ª AULA
Duração: 50 minutos
Aplicação: 30/07/2014

Módulo 2

5ª Atividade: Retomada do conto "João e o pé-de-feijão". Recontagem pelo aluno (10 - 15 minutos)

Produção final
6ª Atividade: Montagem – O pé-de-feijão dos verbos (30 - 35 minutos)
Em uma estrutura de um pé-de-feijão, feita de E.V.A., os alunos devem colocar somente os verbos como brotos da árvore, em detrimento das outras palavras presentes.

Palavras:
(Verbos)
Vendeu – Trocou – Subiu – Cortou – Ficou – Caminhou – Encontrou – Tinha – Morreu – Restou – Sobrou – Pediu – Possamos – Pegou – Dormir – Acordou – Chegava – Dormindo – Roubado – Conseguiu – Caiu – Contou – Viveram.
(Outras palavras, de outras classes gramaticais)
Filho – Esbanjador – Pai – Rico – Gigante – Homem – Menino – Vaquinha – Cidade – Mãe – Grãos – Mágicos – Castelo – Nuvens – Manhã – Agilidade – Machado – Fome – Felizes.



Figura 4. O pé-de-feijão de verbos

Sequência didática – *João e Maria*
(9º ano – Ensino Fundamental)

O conto "João e Maria" foi escolhido para o trabalho com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Essa escolha pautou-se por ser um conto que aborda relações familiares, bem como o abandono por parte da família, podendo esse fato servir de metáfora. Esse aspecto do enredo do conto pode interpretado com o significado de uma passagem para o ganho de experiência, em uma vida não mais regada pelos pais, mas sim por vitórias por meio do companheirismo e cooperação com aqueles de idade semelhante e irmãos (Bettelheim, 1980).

Fora essas questões, o conto traz uma história em que

> (...) os pais são pobres, e se preocupam em como poderão cuidar dos filhos. Juntos, de noite, discutem o futuro deles, e o que poderão fazer por esse futuro. Mesmo em nível superficial, o conto de fadas folclórico transmite uma verdade importante, embora desagradável: a pobreza e a privação não melhoram o caráter do homem, mas, sim, o tornam mais egoísta e menos sensível ao sofrimento dos outros (...). (Bettelheim, 1980, p. 85)

Dessa forma, o tom realístico também foi uma das preocupações para a utilização desse enredo com alunos de 14 anos de idade, não mais tão infantis, mas ainda não adultos.

Sequência didática

Justificativa: Como enfoque, a sequência didática desenvolvida durante aulas de reforço, realizou-se com atividades que propusessem a leitura, interpretação e sobretudo e escrita de pequenos textos, destacando a análise do foco narrativo. A necessidade dessas atividades fez se presente após a aplicação das etapas de apresentação da situação e produção inicial, pela professora titular da turma; em aulas anteriores, os alunos não conseguiam identificar a diferença entre textos escritos em primeira pessoa e terceira pessoa.

1ª AULA
Duração: 50 minutos
Aplicação: 23/07/2014

Módulo 1

1ª Atividade: Leitura de uma adaptação do conto, realizada pelos alunos (10 - 15 minutos)

João e Maria

Era uma vez... duas crianças chamadas João e Maria. Eles eram filhos de um lenhador.

– O que vamos fazer com essas duas crianças, se não temos o que comer? Disse a madrasta. Vamos deixá-las na floresta, que talvez por lá elas consigam descobrir um jeito de sobreviver.

– Não, não, não quero nem pensar nisso, disse o lenhador.

João, sem querer, ouviu essa conversa. Foi para o quintal e encheu o bolso de pedrinhas.

No dia seguinte, as crianças foram com o pai e madrasta para cortar lenha na floresta e lá foram abandonados. Mas, João marcou o caminho com as pedrinhas e, ao anoitecer, conseguiu voltar para casa, com Maria, sua irmã. O pai ficou muito contente, mas a madrasta, não. Mandou-os dormir e trancou a porta do quarto. Como era malvada, ela planejou leva-los ainda mais longe no dia seguinte. E João não conseguiu sair do quarto para apanhar as pedrinhas porque ela tinha trancado a porta. Antes de saírem para o passeio, receberam para comer um pedaço de pão velho.

João, em vez de comer o pão, guardou-o. Depois, ao longo do caminho, jogava os pedacinhos no chão, para marcar o caminho de volta. Chegando a uma clareira, a madrasta ordenou que esperassem até que ela colhesse algumas frutas, por ali.

Mas eles esperaram em vão. Ela os tinha abandonado mesmo!

– Não chore, Maria, disse João. Agora, só temos é que seguir a trilha que eu fiz até aqui, e ela está toda marcada com as migalhas de pão.

Só que os passarinhos tinham comido todas as migalhas de pão deixadas no caminho. As crianças andaram, andaram, andaram muito até que chegaram a uma casinha toda feita com chocolate, biscoitos e doces.

Famintos, correram, correram e começaram a comer. De repente, apareceu uma velhinha, dizendo:

– Entrem, entrem, entrem, que lá dentro tem muito mais para vocês.

Mas a velhinha era uma bruxa e aprisionou João numa jaula para que ele engordasse. Ela queria devorá-lo bem gordo. E fez da pobre Maria, sua escrava.

Todos os dias, João tinha que mostrar o dedo para ela sentir se estava engordando. O menino, muito esperto, percebendo que a bruxa enxergava pouco, mostrava um ossinho de galinha. E ela ficava furiosa e reclamava com Maria:

– Esse menino, não há meios de engordar, dá mais comida para ele!

Um dia, assim que a malvada acordou, cansada de tanto esperar, foi logo gritando:

– Hoje eu vou fazer uma festança. Maria, ponha um caldeirão bem grande, com água até a boca, para ferver. Dê bastante comida para seu irmão, pois é hoje que vou comê-lo ensopado.

Assustada, Maria começou a chorar.

Em seguida, ela teve uma ideia para os dois se livrarem da bruxa.

– E, como vou acender o fogo do forno?

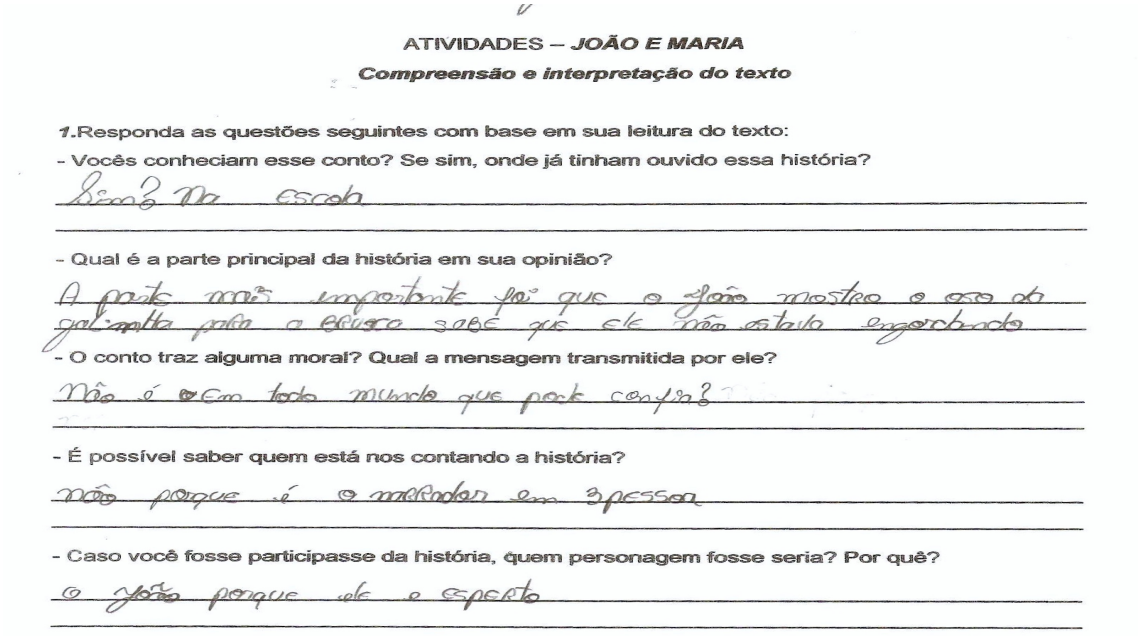
– Menina imbecil, não sabe acender um fogo? Pois vou comê-la também.

E, pegando a tocha acesa, foi ensinar Maria a acender o fogo. Abriu a porta do forno e acendeu.

Então, a menina empurrou a bruxa lá para dentro do forno e fechou a porta. Libertou o irmão, que ainda levou guloseimas e um tesouro que a bruxa guardava. Mas, lá fora na floresta, os dois estavam novamente perdidos. E aí avistaram um passarinho que lhes ensinou o caminho de casa. Quando os viu, o pai ficou muito contente e a madrasta que, nessa época já estava arrependida, prometeu cuidar deles com muito carinho para sempre.

2ª Atividade: Compreensão oral e escrita do conto por parte dos alunos (10 - 15 minutos):

1. Responda as questões seguintes com base em sua leitura do texto:
   - Vocês conheciam esse conto? Se sim, onde já tinham ouvido essa história?
   - Qual é a parte principal da história em sua opinião?
   - O conto traz alguma moral? Qual a mensagem transmitida por ele?
   - É possível saber quem está nos contando a história?
   - Caso você participasse da história, que personagem você seria? Por quê?



ATIVIDADES – *JOÃO E MARIA*

Compreensão e interpretação do texto

1.Responda as questões seguintes com base em sua leitura do texto:

- Vocês conheciam esse conto? Se sim, onde já tinham ouvido essa história?

Sim na escola

- Qual é a parte principal da história em sua opinião?

A parte mais importante foi que o João mostro o osso da galinha para a bruxa sabe que ele não estava engordado

- O conto traz alguma moral? Qual a mensagem transmitida por ele?

Não é Em todo mundo que pode confiar

- É possível saber quem está nos contando a história?

não porque é o narrador em 3pessoa

- Caso você fosse participasse da história, quem personagem fosse seria? Por quê?

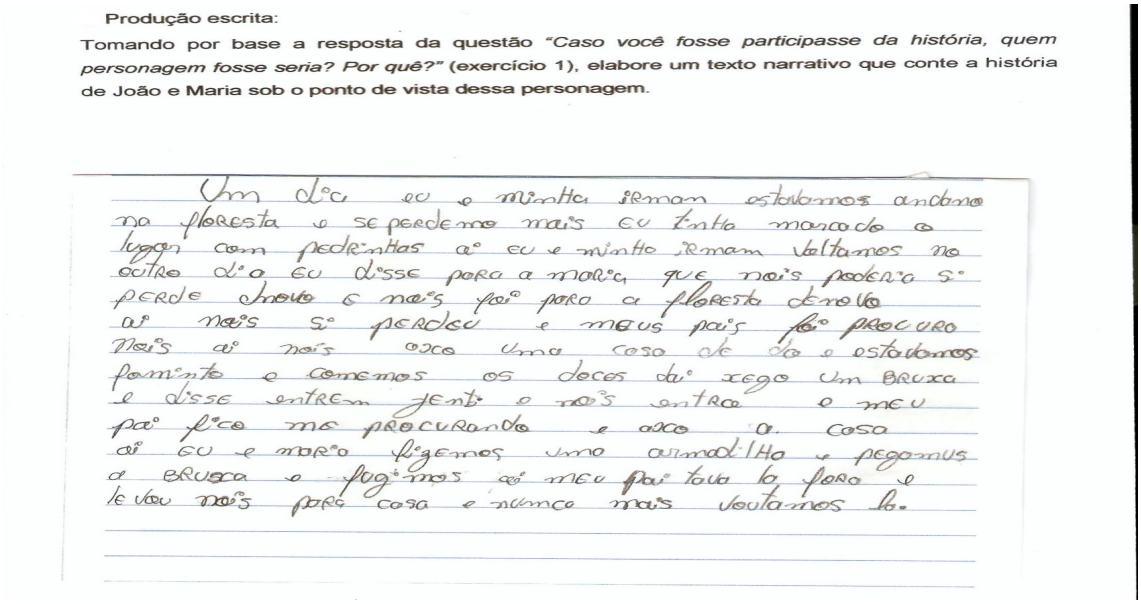
o João porque ele e esperto

Figura 5. Atividade aluno R.

3ª Atividade: Correção oral das atividades realizadas (10 minutos).

2ª AULA
Duração: 50 minutos
Aplicação: 30/07/2014

Produção final
4ª Atividade: Retomada da história e escrita de um texto (mudança do foco narrativo) (45 minutos).
Tomando por base a resposta da questão *"Caso você participasse da história, que personagem você seria? Por quê?"* (exercício 1), elabore um texto narrativo que conte a história de João e Maria sob o ponto de vista dessa personagem.



Produção escrita:

Tomando por base a resposta da questão *"Caso você fosse participasse da história, quem personagem fosse seria? Por quê?"* (exercício 1), elabore um texto narrativo que conte a história de João e Maria sob o ponto de vista dessa personagem.

Um dia eu e minha irmã estavamos andano na floresta e se perdemo mais eu tinha marcado o lugar com pedrinhas aí eu e minha irmã voltamos no outro dia eu disse para a maria que nois poderia se perde denovo e nois foi para a floresta denovo aí nois se perdeu e meus pais foi procuro nois aí nois axo uma casa de doce e estavamos faminto e comemos os doces dai xego um bruxa e disse entrem jente e nois entro e meu pai fico me procurando e axo a casa aí eu e maria fizemos uma armadilha e pegamos a bruxa e fugimos aí meu pai tava lá fora e levou nois para casa e nunca mais voltamos lá.

Figura 6. Produção final aluno R.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização do trabalho envolvendo sequências didáticas e contos de fadas, concluímos que o uso desse gênero textual, mais relacionado e aplicado às crianças pequenas, surtiu efeitos positivos em pré-adolescentes e adolescentes que tiveram contato com as histórias.

No entanto, a falta de conhecimentos prévios e a pouca bagagem de leitura atuaram como os principais itens dificultadores na realização desse trabalho. Nota-se que é necessário que não somente as escolas, mas as famílias e a sociedade valorize e estimule o hábito da leitura, a fim de auxiliar na promoção de uma educação de qualidade para todas as presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Coelho, N. N. (2002). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Fundação Itaú Social (2000). *Os três porquinhos*. São Paulo: Girassol.

João e Maria (1972). Rio de Janeiro: Record.

Machado, A. M. (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Rocha, R. (2010). *João e o pé-de-feijão*. São Paulo: Salamandra.

Zane, V. C. (2013). Processos de desenvolvimento afetivo sociomoral e sua importância para relações interpessoais saudáveis. In M. C. M. Kobayashi (Org.), *Literatura infantil na formação do leitor: Teorias e vivências* (pp. 31-43). Bauru, SP: Canal Editora.

COLABORAR, CONSTRUIR E REPENSAR OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LITERACIA NO 1.º CICLO EM CONTEXTOS DIGITAIS

Ana Medeiros[1], Clara Coutinho[2], Íris Pereira[3] & Pedro Branco[4]

[1, 2]engageLab, CIEC, Universidade do Minho (PORTUGAL)
[3]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)
[4]engageLab, Universidade do Minho (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

As transformações da literacia na Era Digital caracterizam-se por uma amplíssima renovação das anteriores práticas (New London Group [NLG], 1996). O principal factor desencadeador desta nova realidade é o *digital turn,* ou dito de outro modo, a introdução e amplo uso de tecnologias e media digitais na comunicação resultaram em *suportes, formatos e práticas de literacia* renovados (Mills, 2010).

A leitura e escrita acontecem hoje em suportes como as interfaces conectadas a universos de informação e sob formatos eletrónicos como são os e-books, revistas digitais, documentos de escrita online e colaborativa, e-mails, podcasts, vídeos, videojogos, sites e aplicações. Consequentemente, estes e outros exemplos de novas práticas de literacia modificaram a forma como se lê e escreve. O novo tipo de leitura e escrita que emergiu tem potencialidades e exigências diferentes das do papel e do analógico (NLG, 1996; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009). As práticas de literacia anteriores são acrescidas da construção de sentido em novos códigos de significação multimodais (por exemplo, som, imagem, movimento) (Kress, 2010), em práticas pautadas pela rapidez, itinerância e seletividade (Tavares & Barbeiro, 2011).

A par destas causas, a investigação recente tem revelado que, para a apreensão de significado consciente e crítica com vista ao exercício pleno de cidadania, a atuação do leitor e escritor deve caracterizar-se pelo design de significados, isto é, o domínio da leitura e escrita no seu sentido mais estrito, por si só, já não constituem habilidades suficientes para construir e produzir sentidos (NLG, 1996; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009).

A literacia na Era Digital implica hoje a mobilização de uma rede de competências cognitivas mais complexa com vários desafios acrescidos. Entre as competências destacam-se o uso transversal, diário e amplo de práticas e contextos de literacia (NLG, 1996; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009) através de códigos de significação multimodais, que requerem aprendizagem (Kress, 2010). Individualmente, obrigam um elevado grau de interação, envolvimento e análise do leitor com o que está representado – além das competências técnicas associadas ao manuseamento de suportes e formatos de digitais. Designa-se de Pedagogia das Multiliteracias esta proposta pedagógica que melhor enquadra aprendizagem de literacia do leitor nas exigências da Era Digital. É uma abordagem que propõe a substituição das pedagogias mais tradicionais por contextos pedagógicos situados, explícitos, transformados e colaborativos (NLG, 1996; Pereira, 2008; Cope & Kalantzis, 2009). Numa sociedade com práticas digitais tão intensas como a atual, a mudança vai-se impondo como necessária e inevitavelmente irá fazer-se representar na Escola, contudo essa implementação tem-se revelado uma realidade difícil (Cope & Kalantzis, 2009).

No caso português, o ensino com recurso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem sido espelho de divergências, avanços e recuos de políticas educativas (Pereira & Pereira, 2011). Em 2008, foi feito o maior investimento nacional em equipar, habilitar e inovar as escolas do 1.ºciclo com os programas E-escola e E-escolinha do Plano Tecnológico Português. Era prioridade renovar equipamentos, formar professores e construir conteúdos digitais (Ministério da Educação [ME], 2008), mas na prática a sua implementação ficou muito aquém do esperado (Pereira & Pereira, 2011). Com a extinção do programa e a instituição de novas políticas educativas muito centrados em conteúdos e muito regulados pelos bons resultados em exames finais nas disciplinas de Português e Matemática (Despacho normativo n.º 5/2013 *do Ministério da Educação e Ciência*), as práticas de TIC quase desvaneceram da escola.

Na medida em que: primeiro, o uso de TIC e de videojogos na aprendizagem da literacia tem apresentado resultados promissores (Freitas, 2006; Tavares & Barbeiro, 2011); segundo, o uso de dispositivos digitais na leitura e escrita são facilitadores da prática das multiliteracias, pois contam com recursos multimédia, que por sua vez propiciam o recurso à multimodalidade de códigos (que os formatos mais tradicionais, analógicos e em papel não permitem) (NLG, 1996; Gee, 2007); terceiro, à data deste estudo existiam poucos recursos digitais em língua portuguesa favorecedores da aprendizagem das multiliteracias; foi levada a cabo a investigação *Kids Project* com incidência nas perceções das crianças sobre as suas práticas de literacias (incluindo literacias digitais) e na prototipagem de um jogo digital para a aprendizagem da literacia no 1.º ciclo (Medeiros, Rocha, & Coutinho, 2014). É neste enquadramento que surge esta comunicação, com o principal objetivo de dar a conhecer as principais revelações das crianças quando convidadas a colaborar, repensar e construir os (seus próprios) processos de aprendizagem de literacia no 1.º ciclo.

MÉTODOS

Na Pedagogia das Multiliteracias o papel dos construtores de significado é ativo e participativo, logo um enquadramento metodológico participativo e centrado nas crianças tornou-se necessário. A investigação *Kids Project* é um estudo longitudinal *in-progress* desenhado com base em modelos de design de interação, como o *user-centered design* (Courage & Baxter, 2005), espiral do pensamento criativo (Resnick, 2007), *design thinking* (Riverdale & IDEO, 2011), design participativo (Druin, 2002; Shaw, Brady, & Davey, 2011) e *cooperative inquiry* (Druin, 2002; Guha, Druin, & Fails, 2011; Foss et al., 2012). Este último é aquele em que criança está mais implicada. No *cooperative inquiry*, as crianças intervêm em todos os ciclos iterativos do design da interface, eles são parceiros numa equipa intergeracional. Do início ao fim todo o processo de design é negociado. A *idea elaboration* é o foco principal da investigação e é continuamente trabalhada por todos os elementos, que contribuem para o desenvolvimento da interface na medida das suas habilidades. Por exemplo, os mais jovens produzem protótipos de baixo custo, ao contrário dos protótipos de alta fidelidade dos investigadores mais experientes – assim é conferida equidade ao processo de construção. Nesta metodologia não são recomendadas grandes equipas de co-designers, não devem exceder oito elementos. Os *debriefings* também são importantes para assegurar que todas as necessidades e novas orientações das diferentes elaborações se realizem (Druin, 2002; Guha et al., 2011).

A infância é um grupo social que requer cuidado e proteção, por isso nesta investigação impôs-se a necessidade de acautelar preocupações éticas (Shaw et al., 2011; Guha et al., 2011), entre alguns exemplos, apresentação do modelo de investigação e suas etapas, consentimento informado das crianças, proteção da identidade e garantia de anonimato, possibilidade de desistir ou de não realizar atividades específicas, garantia que as suas opiniões foram transmitidas sem alterar o seu sentido e forma. No *Kids Project* procurámos caracterizar as práticas de literacias destes co-designers, dentro e fora da escola, incluindo literacias digitais, e prototipar um jogo digital para a aprendizagem da literacia no 1.º ciclo.

A coleta de dados longitudinal envolveu oito crianças, quatro meninos e quatro meninas, de uma escola particular em Braga, em 2013 e 2015. Em 2013, as crianças eram alunos do 1.º e 2.º, e em 2015, os mesmos participantes frequentavam o 3.º e 4.ºanos. A seleção das crianças foi feita em função da sua capacidade de se expressar e da disponibilidade dos pais para os transportarem para o laboratório *engagelab*, em Guimarães (onde a primeira parte do estudo teve lugar).

As sessões de workshop combinaram estratégias de *high engagement* (Foss et al., 2012), animação de grupos (Medeiros, 2013), imersão tecnológica (Druin, 2002), *wants and needs* e prototipagem (Courage & Baxter, 2005), *game-based learning* (Prensky, 2001; Freitas, 2006), *game-design* (Fullerton, 2010) e resolução de problemas (Jonassen, 2011).

Em 2013, durante a fase de conceito responderam-se a questões relacionadas com a interface, por exemplo, objetivo, tipo, interação, tema, entre outros, cada co-designer participou em 4 sessões de workshop, de 1h30 cada, uma vez por mês e ao longo de 4 meses, e fora do horário escolar. Em 2015, o todo o grupo reiniciou as atividades em um campo de férias de duas semanas, durante as manhãs e com 2h30 de duração cada. Cada oficina tinha quatro parceiros de projeto, que desta vez decorreram na sala de informática do colégio. Existiram três momentos distintos na investigação. No primeiro momento o foco foi a recolha de dados relacionada com a literacia digital e práticas dos alunos dentro e fora da escola, através de um *focus group* inicial (FGI). No segundo momento, os workshops centraram-se na construção pelas crianças de atividades de *game-design* relacionadas com práticas de literacia do jogo digital, que foi prototipado com base nos *insights* de 2013. O último momento compreendeu a avaliação final do estudo com um *focus group* final (FGF). Os dados da pesquisa são maioritariamente qualitativos, foram coligidos por observação direta das interações geradas, anotações dos investigadores, gravações de vídeo e de construção de protótipos.

RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

Entre os resultados aferidos em *2013* destacamos três: a proposta para inovar a aprendizagem da literacia através da construção de um jogo (tipo micromundo) multidisciplinar e multimodal; as divergências entre os géneros; as perceções e consciência da aprendizagem das multiliteracias.

- *Um jogo de tipo micromundo* (ambientes de aprendizagem que podem ser explorados de forma não linear, onde a interação com o meio e seus objetos são oportunidades para explorar e aprender de forma livre) (Freitas, 2006), no qual, por um lado, *se pratica de forma situada a leitura de histórias para inovar a aprendizagem das literacias* "pensava num desafio de ler e escrever... nós estávamos dentro de uma cidade de animais. Os animais tinham casas, há correios, escolas,

supermercados e essas coisas, tipo (como se fosse a) vida humana, mas em vez de humanos usavam-se animais". Por outro lado, *experimenta-se, age-se e aprende-se de forma multidisciplinar e multimodal* (Prensky, 2001; Gee, 2007): "relacionava (o jogo) com os outros animais de Estudo do Meio", "as cores do arco íris... com o sol aprendia muitas coisas relacionadas com experiências de calor e do Estudo do Meio... relacionava-o com os outros animais de Estudo do Meio, e as estrelas com a Astronomia e o Espaço de Estudo do Meio"; "é importante ter som e boas cores", "bons gráficos, de preferência 3D, que têm mais qualidade". Outras caraterísticas de jogo foram evidenciadas pelos co-designers, tais como, narrativa, progressão, prémios e recompensas;

- Entre os co-designers há claras *divergências entre géneros* (Prensky, 2001), por exemplo, organizar dinâmicas de trabalho de grupo mistas é difícil e estas crianças não apresentam muita recetividade em fazê-lo. Do mesmo modo, evidenciaram diferenças entre as propostas de inovar a aprendizagem da literacia com tecnologias, tendo todos os rapazes e uma das meninas eleito a proposta do jogo, ao contrário de todas as meninas e um rapaz, que propuseram a leitura de histórias. Enquanto os rapazes pretendiam recriar um jogo de inspiração do tipo *Marvel* e com jogos de luta, as meninas interessaram-se mais por jogos de simulações e prestação de cuidados. O tema dos animais, um zoo e um zoo com uma escola para a aprendizagem da literacia foram aqueles que geraram mais consenso entre a equipa: "podia haver uma escola para as crias e elas aprendiam, tal como nós, cada nível (do jogo) era um ano como nós"; "aprendemos, mas também estamos a tratar dos animais";
- *Perceções e (alguma) consciência da aprendizagem das literacias e literacias digitais* (Gee, 2007). Estas crianças têm práticas digitais frequentes "usamos todos (os recursos digitais)" com um domínio técnico e experiente "no final, o nosso jogo podia ter um *boss* dos gorilas". Reconhecem o jogo como veículo de aprendizagem "com este jogo aprendemos mais sobre (leitura e escrita) essas coisas". Compreendem e reconhecem o papel das tecnologias na aprendizagem do século XXI: "as tecnologias são inteligentes", "mas elas ainda não respondem a toda as nossas dúvidas e questões, "por isso têm de ser melhoradas (para serem usadas)". No entanto não reconheceram que, fora da escola, as práticas de literacia e literacia digital constituem exemplos de práticas de multiliteracias, por exemplo, o grupo teve dificuldade em reconhecer que tarefas digitais como pesquisar, navegar, ler, comparar, ouvir, falar, escrever nos seus dispositivos digitais são tarefas que implicam leitura e escrita.

Os resultados obtidos estão na mesma linha das investigações recentes sobre a aprendizagem da literacia e a gamificação da aprendizagem (NLG, 1996; Gee, 2007; Prensky, 2001). Estes nativos digitais interessam-se por práticas de literacias, fora da escola, têm literacias digitais frequentes e, dentro da escola, gostariam de as ter presentes. Apesar de ainda muito jovens, já começam a ter uma perspetiva crítica sobre a sua aprendizagem e as suas experiências aprendizagem de literacia e literacia digital, por exemplo, quando refletem sobre as tecnologias, as suas capacidades e a necessidade da sua inovação na atualidade. Inclusive, demonstram alguma

capacidade de transferência ao idealizarem um protótipo de um jogo com propostas de aprendizagens baseadas em práticas transversais e quotidianas de literacia. As divergências entre os géneros presentes no *game-based learning* e *game-design* também não são novas para a investigação e nas próximas fases da investigação devem implicar reflexão e cuidado (Prensky, 2001). Porém uma experiência de co-design como a investigação *Kids Project* pode constituir uma proposta inclusiva e participativa e contribuir para esbater essas mesmas divergências.

O levantamento destes dados promissores fez com que o desafio fosse retomado em 2015. Entre os resultados aferidos nos dois *focus group* de *2015* destacaram-se *cinco aspetos fundamentais* que, ora dão continuidade ora atenuam ou transformam os obtidos no início do estudo *Kids Project* de 2013.

- *A divergência de práticas digitais dentro e fora da escola foi mantida*, ou seja, dentro da escola as crianças referem "não usámos tecnologias na sala de aula durante todo o 1.º ciclo", mas fora dela o uso continuou a ser frequente, tanto para fins de aprendizagem como de lazer "antes do 1.º ciclo, eu era um analfabeto de jogos" (FGI). Em relação a 2013 mantém-se a *fulltime experience* de uso de tecnologias digitais fora da escola, as tecnologias "estão em toda a parte", "hoje nós usamos todas as tecnologias" (FGF). Os co-designers manifestam ainda alguma dificuldade em reconhecer que muitas das suas práticas digitais são exemplos de práticas de multiliteracias, ou seja, práticas de uso alargado, digital e multimodal de leitura e escrita numa perspetiva de construção de sentido. Note-se o caso de um co-designer ao elencar algumas atividades frequentes no seu computador como jogar videojogos, ouvir música, ver filmes, procurar informações; mas entende que elas "não têm nada a ver com a leitura e a escrita".
- *Na opinião das crianças aprender brincando é um tipo de aprendizagem de interesse, mas* que ocorre maioritariamente "em casa". Acontece na escola quando se ouve música enquanto se estuda, experimenta novos materiais, formula hipóteses, fazem estimativas, simulam situações, ou se brinca a ter uma profissão, "sim para mim fazer experiências é aprender a brincar. Nós normalmente não podemos ligar cabos, pegar em fios elétricos para fazer acender luzes. Mexendo em coisas novas aprendemos melhor... Faz-me sentir uma espécie de cientista" (FGI). No final do estudo, as crianças mantêm os exemplos anteriores de aprender brincando e acrescentam: "sim, podíamos aprender a brincar com este jogo e ainda estávamos a aprender" (FGF). A opinião dos co-designers aproxima-se da linha de pensamento de gamificação da aprendizagem segundo Gee (2007), dado que são estruturas complexas promotoras de aprendizagem, nos quais se pode construir e se é desafiado a simular, formular, testar e validar hipóteses, viver novas vidas em segurança na "pele" de outra personagem, onde o *play* e o *aprender* sobre um tema ocorre em profundidade (Gee, 2007).
- No FGI *a leitura e a escrita* foram destacadas como sendo *importantes aprendizagens transversais à vida* "Eu penso que a aprendizagem mais importante para a minha vida é ler e escrever por que é essencial para todos os temas e matérias, Português, Matemática e Estudo do Meio". No FGF as crianças mantêm a suas opiniões e acrescentam: "a leitura e

a escrita são aprendizagens fáceis", que, no entanto, demoram muito a ser adquiridas "ocupam todo o 1.º ciclo". No que respeita ao processo pedagógico da sua aprendizagem, todos os co-designers afirmam que gostaram muito de aprender na escola "aprende-se muito bem hoje a ler e escrever", "gostei muito". Muito embora as opiniões das crianças sobre as ferramentas de aprendizagem de literacia usadas, por exemplo, o manual escolar, o manual de atividades e as fichas de atividades com exercícios, sejam de recursos educativos "aborrecidos", "sempre iguais", "pouco interessantes" e pouco inovadores.

- No FGI há uma *aceitação da pedagogia tradicional experimentada, escassamente tecnológica, caracterizada pelo alheamento das crianças das multiliteracias*, na sua opinião as práticas digitais não são práticas de literacia, por exemplo, "As tecnologias não podem ser usadas na escola, porque nós viemos para a escola para aprender no plano material e não no plano virtual. Para mim, viemos para a escola aprender no plano material e essas pesquisas (uso de internet) as professoras dizem-nos para fazermos em casa. Uma coisa é nós usarmos tecnologias e outra é a professora usar!". No FGF houve mudanças de opinião "Eu quero (aprender com jogos), as tecnologias são boas até, e este jogo é muito bom para nós aprendermos, mas tal como o R. disse, nós já estamos habituados a aprender desta maneira, da forma da escola. Portanto há sempre um lado bom e um lado mau ".
- As *diferenças de posicionamento de género atenuaram-se* do FGI para o FGF. Houve uma evolução positiva, os géneros trabalharam colaborativamente e de forma genérica as opiniões foram sendo mais consensuais. Aliás, a prestação das raparigas no FGI e na interação com o jogo ainda na fase inicial de *game-design* era um pouco mais tímida e menos efusiva, mas progressivamente tornou-se mais ativa tanto no planeamento e construção das atividades de *game-design* como no FGF. Inclusive, a proposta de um grupo de raparigas foi eleita por unanimidade pelos co-designers como a mais consistente, divertida e integradora das aprendizagens de literacia – até mesmo pelos *gamers mais convictos*.

Entre as diferenças de opiniões entre géneros notadas destacam-se duas. A primeira refere-se à introdução e uso de tecnologias, videojogos e tecnologias móveis para aprendizagem da literacia na sala de aula, sendo as raparigas mais recetivas do que os rapazes. A segunda divergência diz respeito à escolha de tipos de texto para as atividades de literacia no protótipo de jogo digital. Enquanto as raparigas consideram a necessidade de diversificar os formatos e incluir vários tipos de texto exemplificando entre eles o email, os rapazes consideram "os textos (aprendidos e estudados) da escola suficientes" para implementar num jogo para a aprendizagem da literacia.

De seguida discutimos os principais resultados e apresentamos algumas das lições de um estudo que favoreceu o "*engaging kids*" no processo de design e prototipagem de uma interface para apoiar a aprendizagem da literacia. "Colaborar, construir e repensar os processos de aprendizagem de literacia no 1.º ciclo em contextos digitais" é uma tarefa atual e necessária, pois segundo os co-designers as ferramentas para a construção de aprendizagens de literacia atuais não se revelam suficientes, eficazes ou motivadoras Ainda segundo os co-designers, a sua inovação

passa em grande medida pela colaboração das crianças na construção de ferramentas de aprendizagem através da gamificação e o *game-design* da aprendizagem, neste caso, pela oportunidade de as crianças construírem espaços de maior atividade e participação, onde o "play" e o "digital play" também têm lugar. Contudo experiência de uma pedagogia marcadamente tradicional, isenta de práticas digitais, causa alheamento entre as crianças e obstaculiza este processo de criatividade. A experiência pedagógica "tradicional" no 1.º ciclo, provavelmente enraizada na métrica dos exames finais que estiveram muito patentes nestes anos (este grupo iniciou essa preparação logo no início do 3.º ano), pode ter sido determinante nas experiências de literacia escolar (e, consequentemente, nas percepções) deste grupo. Aliás, no primeiro plano de intervenção em 2013, os co-designers revelavam opiniões mais "livres", genuínas e próximas do conceito de literacias defendido para a aprendizagem do século XXI, ao contrário das atitudes de alheamento, especialmente notadas no FGI, face à aprendizagem da literacia mediada pelas tecnologias em 2015. No entanto, no período pós-*game-design* verificou-se uma nova mudança de opinião e percepção, visto que, aquando do FGF, os co-designers revelaram novamente dados promissores. Nesse momento, foi perceptível que desenhar e construir propostas de atividades para aprendizagem literacia através da gamificação e do *game-design* de jogos, segundo os co-designers, aproxima e inova as aprendizagens extraescolares e das aprendizagens de literacia escolar. Uma vez mais, por unanimidade o grupo entende que gostaria de ter combinado a aprendizagem tradicional que experimentou com a aprendizagem com recurso aos jogos e ao digital que construiu através da investigação Kids Project.

Existem duas grandes lições aprendidas nesta investigação. Primeira, quando as crianças são convidadas a colaborar, construir e repensar os processos de aprendizagem de literacia no 1.º ciclo fazem um claro enfoque em *recursos digitais que mobilizam contextos de literacia alargados, multimodais, multidisciplinares e que implicam ativamente a sua participação* (NLG, 1996; Gee, 2007; Cope & Kalantzis, 2009; Kress, 2010), tal como o jogo prototipado por este grupo de co-design.

Como segunda lição destacamos *os planos de intervenção da investigação Kids Project do tipo hands-on* com grandes resultados e que ajudam a "desmontar" experiências de cariz mais tradicional e centradas no aluno e na sua criatividade (Resnick, 2007; Riverdale & IDEO, 2011; Guha et al., 2011). Em especial, graças ao Kids Project 2, em 2015, que implicou participação ativa, manifestação da opinião crítica e uma experiência real em game-design de atividades pelas crianças, estas ganharam *voz* (e também um novo *status*, o de parceiras de design) revelando interesses, motivações e propostas de inovação (Guha et al., 2011; Foss et al. 2012). Caso não se implementasse este processo de *game-design* de atividades de literacia no protótipo co-construído muito provavelmente a mudança de opinião destes co-designers não teria ocorrido e continuariam a afirmar, tal como no FGI, "aprende-se muito bem hoje, não mudaria nada na forma como aprendi" e dificilmente chegariam às conclusões do final do estudo. No FGF a equipa entende que a aprendizagem digital deve surgir a par da aprendizagem tradicional "se tivesse tantos dispositivos tecnológicos à minha disposição eu queria aprender com eles... queria explorar as várias maneiras de aprender com eles", afirma ainda que o uso do jogo prototipado pode constituir uma estratégia pedagógica para consolidar aprendizagens "este jogo podia substituir os nossos trabalhos de casa e os das férias".

Por fim, mas não menos importante, apresentamos algumas limitações notadas. A primeira de ordem técnica, pois existem poucas ferramentas digitais de prototipagem em português europeu, capazes de construir o mundo de literacia

idealizado por este grupo de co-design. A segunda respeita à pouca iniciativa dos professores titulares em participar no estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação participativa Kids Project foi realizada com os mesmos co-designers, quando estes se encontravam no 1.º, 2.º 3.º e 4.º anos, em 2013 e 2015, permitiu compreender melhor as suas aprendizagens de literacia durante a passagem pelo 1.º ciclo assim como as suas percepções sobre a implementação de uma pedagogia das multiliteracias baseada na utilização de recursos digitais.

Os estudos participativos, apesar de serem investigações extensas e morosas, também trazem inovação, desafio e riqueza ao conhecimento sobre um determinado tema, aos produtos e às crianças que vivem essa experiência de co-design. Aliás os resultados finais são bastante satisfatórios e encontram-se na mesma linha de investigações atuais sobre a aprendizagem das multiliteracias. Constituem uma proposta diferente da atual pedagogia, linear e tradicional. São propostas exequíveis que implicam o reconhecimento das literacias múltiplas, multidisciplinares e multimodais, tanto nas formas de construir pensamento, como nas formas de representação, como nas formas de as praticar/experimentar.

Contudo, como qualquer proposta pedagógica, apresenta desafios. No caso particular deste estudo evidenciaram-se os seguintes: a necessidade de "desmontar" a pedagogia tradicional e promover pensamento criativo e crítico entre os co-designers; implementar atividades do tipo *hands-on*; estar preparado para encontrar diferenças de posicionamento entre os géneros e acautelar paridade; uso de métodos, ferramentas e atividades que promovam a voz, a inclusão, a participação e a construção de ideias numa base de equidade intergeracional. O trabalho futuro centra-se na análise de todos dados recolhidos na investigação com a emergência de novos ciclos iterativos.

AGRADECIMENTOS

A equipa Kids Project agradece àqueles colaboraram na investigação: a Direção do Colégio Teresiano de Braga, os co-designers e seus pais.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562 e com a referência da bolsa de doutoramento SFRH/BD/84029/2012 *Engaging Kids: with digital manipulatives learning*.

REFERÊNCIAS

Almeida, A., Delicado, A., & Nunes de Almeida, A. (2008). *Crianças e Internet: Usos e representações. A família e a escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies, 4*(3), 164-195.

Courage, C., & Baxter, K. (2005). *Understanding your users: Pratical guide to user requirements, methods tools & techniques*. San Francisco: Morgan Kaufman.

Despacho normativo n.º 5/2013, de 8 de abril, do Ministério da Educação e Ciência, 2013. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 68 (2013).

Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and Information Technology, 21*(1), 1-25.

Foss, E., Guha, M., Papadatos, P., Clegg, T., Yip, J., & Walsh, G. (2012). *Cooperative inquiry design techniques in a classroom of children with special learning needs. Tech Report HCIL-2012-35*, HCIL. Maryland, HCIL.
Freitas, S. (2006). *Learning in immersive worlds: A review of game based learning*. Consultado a 29/03/2016 em http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf
Fullerton, T. (2010). *Game design workshop: A playcentric approach to creating innovative games*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann Publishers.
Gee, J. (2007). *What videogames have to teach us about digital literacy*. New York: Palgrave.
Guha, M., Druin, A., & Fails, J. (2011). Human-computer interaction. Users and applications. In J. A. Jacko & S. B. Heidelberg (Ed.), *How children can design the future* (pp. 559-569). Orlando, USA: Elsevier.
Jonassen, D. (2011). *Learning to solve problems. A handbook for designing problem solving learning environments*. Nova Iorque: Routledge.
Kress, G. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
Medeiros, M. A. (2013). *Animação e recursos digitais: Potencialidades educativas do flanelógrafo digital* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
Medeiros, M. A., Rocha, C., & Coutinho, C. (2014). Kids Project: Desafios do design de interfaces para crianças. In *Atas da X Conferência Internacional EUTIC 2014*. Lisboa, 22-24 outubro de 2014.
Mills, K. A. (2010). A review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research, 80*(2), 246-271.
Ministério da Educação [ME] (2008). *Plano tecnológico da educação*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
New London Group [NLG] (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92.
Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Braga: Instituto Estudos da Criança.
Pereira, S., & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: Do Projecto Minerva à iniciativa e-Escolinha. In *Atas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Minnesota: McGraw-Hill.
Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *Proceedings of the 6th Creativity & Cognition Conference* (pp. 1-6). New York: ACM Press.
Riverdale & IDEO (2011). *Design thinking for educators*. New York: IDEO.
Shaw, C., Brady, L. M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. NCB Research Centre. National Children's Bureau.
Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

PRÁTICAS DE ORALIDADE: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima de Mello

Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL)

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80, passou-se a conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, passou-se a adotar a posição de que a língua se funda no uso, isto é, "são as formas que se adequam aos usos e não o contrário" (Marcuschi, 2001, p. 16).

A partir de uma pesquisa bibliográfica centrada nos temas oralidade, letramento, competência comunicativa e da descrição da abordagem da oralidade no livro didático adotado no sétimo ano do ensino fundamental de uma escola em Goiás, apresentaremos uma proposta didática para trabalhar oralidade em dois eixos: a oralidade artística/literária e a oralidade pragmática na sala de aula.

1. ORALIDADE E LETRAMENTO

Com a demanda comunicativa da sociedade atual, o estudo dos gêneros orais e práticas de oralidade na escola têm merecido a atenção dos estudiosos.

Tomamos por base uma citação de Gnerre (1991), para falarmos da relevância do trabalho com oralidade na sala de aula.

> Repensar a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico, e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão de seus próprios pensamentos. (p. 47)

Acreditamos que valorizando as práticas de oralidade, a escola fortalece em nossos alunos a confiança na expressão de seus pensamentos, suas opiniões e defesa de pontos de vista.

Nos livros didáticos percebe-se a preocupação com a inclusão de atividades cujo foco se concentre na oralidade, mas falta um maior aprofundamento sobre como realizar esse trabalho. Ressaltamos aqui algumas dificuldades enfrentadas pelo professor que impedem uma ação mais voltada para a língua oral: salas de aula cheias e problemas em relação à indisciplina dos alunos. Em outros termos, trabalhar a oralidade na sala de aula apresenta-se como um desafio para os professores de Língua Portuguesa.

Assim, tomando como ponto de partida a vivência de nossa prática escolar, partimos da hipótese de que o trabalho sistematizado com práticas de oralidade representa para os alunos, uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, habilidade importante para o exercício pleno de sua cidadania.

Por um longo período entendeu-se que a aquisição da leitura e da escrita se dava por meio da alfabetização, que consistia tão somente em sistematizar e decifrar palavras. A partir do século XX, com o avanço tecnológico, a língua escrita se tornou condição ímpar para a sobrevivência e para a conquista da cidadania.

Nessa perspectiva de transformações culturais, no sentido amplo da palavra, surgiu o termo "letramento", empregado para ressignificar os conceitos de leitura e de escrita. No Brasil, esse termo surgiu com Kato (1995), que apresentava a ideia de um sujeito letrado para responder às demandas sociais. Mais tarde, ampliou-se esse conceito, retomado em obras de Kleiman (2007) e de Soares (2001), trazendo contribuições para as reflexões acerca da temática na área da linguística aplicada.

Para que essa nova abordagem se torne efetiva, o uso da língua deve ser entendido como prática social, que exige do sujeito agente vários tipos de conhecimentos que interagem nos processos interpretativos, seja o linguístico textual, seja o de mundo, seja o discursivo.

O conceito de letramento começou a ser usado para separar os estudos sobre o aspecto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização. Desta forma, a alfabetização vai destacar as competências individuais no uso e na prática da escrita. Já o letramento destaca o aspecto social no uso dessa prática, envolvendo o exame e a reflexão da própria linguagem.

Segundo Marcuschi (2001), letramento envolve as diversas práticas da escrita nas suas mais variadas formas e engloba desde uma apropriação mínima, como o indivíduo que é analfabeto, mas identifica o valor do dinheiro, o ônibus que vai tomar, faz cálculos complexos, distingue mercadorias pelas marcas, porém não escreve cartas e não lê jornal até uma apropriação profunda, como a pessoa que escreve romances e desenvolve tratados de filosofia e matemática.

Em síntese, o linguista apresenta essa definição que é muito esclarecedora: "Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita" (Marcuschi, 2001, p. 26).

Como as práticas de oralidade na escola são poucas, se comparadas com as voltadas para a escrita, é preciso levar em conta as exigências de uso da modalidade oral não só do contexto escolar, como também das diversas instâncias sociais.

Dessa forma, é importante desenvolver e testar novos caminhos, pois quando se constrói um ambiente escolar em que se permite a sistematização, a informação, o questionamento, permite-se que o sujeito estabeleça com o mundo que o cerca uma relação de autonomia.

Segundo Magda Soares (2001), o aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão, de comunicação possíveis, isto é, de uso da língua reconhecidos, necessários e legítimos em determinados contextos.

Ensinar e aprender a língua na perspectiva dos letramentos traz a concepção de que ler e escrever envolve o fazer, promovendo diálogos com ideias, concepções e informações em diversas esferas (Antunes, 2003). Portanto, a atuação do professor de línguas em espaços escolares deve ser ampliada, de modo que os conceitos a respeito do processo ensino-aprendizagem ganhem novos significados na prática pedagógica. Assim, a elaboração de projetos educacionais deve conjugar teoria e prática.

2. RELAÇÃO FALA E ESCRITA

A falta de atividades que explorem a oralidade contribui para que o aluno não perceba a relação entre as duas modalidades e isso compromete o processo de letramento. Em relação às marcas de oralidade presentes na escrita dos alunos, por exemplo é um equívoco do professor encarar como erro essas marcas, pois a escola ainda não mostra claramente as diferenças e especificidades de cada modalidade, justamente porque dá prioridade à língua escrita deixando de lado ou em segundo plano a língua oral (Marcuschi, 2001).

Assim, o trabalho com oralidade na sala de aula representa um desafio para os professores de Língua Portuguesa. Apesar de já haver um certo consenso da comunidade acadêmica na área da linguística da importância dessa modalidade, ainda há, escassez de material didático sistematizado voltado para essa modalidade da língua.

A língua escrita tem uma aceitação e prestígio na sociedade desde que surgiu e isto trouxe como principal consequência a transformação desta modalidade da língua em uma habilidade, que historicamente tornou-se sinônimo de detenção de conhecimento (Fávero, Andrade, & Aquino, 1999, p. 15).

Como a língua abarca duas modalidades, é necessário que a escola ofereça a seus alunos a possibilidade de transitar por ambas naturalmente por ambas as modalidades.

Para abordar a questão da relação fala e escrita, é importante registrar que adotamos a concepção de língua como interação. Essa concepção possibilita mostrar à sociedade a existência de uma pluralidade de discursos levando o texto oral e escrito para o centro de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa.

É importante considerarmos, como salienta Marcuschi (2001) que:

> A fala é uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, situando-se no plano da oralidade, sem a necessidade de uma tecnologia, além do aparato disponível pelo ser humano, ou seja, envolve aspectos prosódicos e recursos expressivos como gestualidade, movimentos do corpo e mímica. Já a escrita é um modelo de produção textual caracterizado por sua constituição gráfica, envolve recursos pictóricos entre outros, situa-se no plano do letramento. (p. 25)

O linguista chama nossa atenção para o fato de que fala e escrita são duas modalidades do sistema linguístico, isto é, ambas fazem parte de um *continuum*. A relação entre as duas modalidades é de interação. Esta é uma é uma questão muito importante para nós, pesquisadores e professores, pois até pouco tempo a relação entre fala e escrita era tratada como dicotômica, o que dificultava o processo de letramento.

3. ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Vamos fazer uma descrição da abordagem da oralidade no livro *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012) do sétimo ano adotado na escola onde vivenciamos nossa prática escolar.

Na apresentação aos alunos, os autores ressaltam que o livro foi feito “para o aluno que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever, que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive”. Observamos que o foco é a

língua como interação, o que já aponta para uma concepção de língua, a mesma que nós defendemos, a língua como interação.

O livro é composto de quatro unidades e cada uma possui três capítulos que contam com uma estrutura mais ou mesmo uniforme:

- Estudo do texto
- Compreensão e interpretação
- A linguagem do texto
- Leitura expressiva do texto
- Trocando ideais
- Ler é prazer
- Cruzando linguagens
- Produção de texto- a língua em foco
- De olho na escrita
- Semântica e discurso
- Divirta-se.

Pela descrição, percebemos a preocupação dos autores em incluir a oralidade no Livro didático (doravante LD), inclusive como objeto de ensino, já que três gêneros orais são propostos: Na Unidade III, no capítulo dois, argumentação oral: a discussão em grupo "O que é uma discussão em grupo?". Ainda nesta unidade, no capítulo três, aparece o debate deliberativo e na unidade IV, no capítulo dois, a entrevista oral. Além desses gêneros orais, há um tópico produzindo e declamando poemas no capítulo dois da Unidade II e também a sessão permanente de leitura expressiva que propõe a leitura em voz alta em dupla de alunos, que aparece em todos os capítulos, demonstrando a preocupação dos autores também com a questão da interação na sala de aula.

Embora o LD contemple os gêneros orais, observamos que a escrita ainda é o foco de atenção.

É importante ressaltar que, mesmo que o LD inclua a oralidade, faz-se necessário um trabalho voltado aos professores, isto é, para chamar sua atenção em relação à importância dessa modalidade que nem sempre é contemplada Muitas vezes, atividades envolvendo essa modalidade ficam relegadas a segundo plano não sendo nem são contempladas, tendo em vista a tradição em relação à escrita e, como visto pela análise do LD, esta modalidade ainda contar com número bem maior de atividades.

4. PROPOSTA DIDÁTICA

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCN), tanto o manual dos primeiros e segundos ciclos como o dos terceiros e quartos ciclos (Brasil, 1998) recomendam o ensino da língua oral.

O documento reconhece se que o aluno em idade escolar possui competência discursiva e linguística para uso cotidiano, mas vai além, ao assumir que essas interações não são suficientes para abarcar os usos linguísticos que as situações sociais do cidadão contemporâneo demandam do campo da língua oral. Assim, são propostos objetivos, estratégias e sugestões de abordagem embasados na diversidade de gêneros do oral e das situações de uso público da fala, numa clara demonstração de combate à ideia de uma língua oral correta, cujo ensino centra-se no conceito de norma padrão e das possibilidades de aquisição de formas independentemente de seus contextos e usos.

Necessário se faz enfatizar que, ao tentar realizar a articulação oral e escrita, o professor, constatará que há uma lacuna no campo do ensino do oral. Belintane (2000) esclarece que se os dois últimos PNLDs (Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático) aplicassem os critérios de avaliação sobre o tratamento dado ao oral, nenhum livro didático entraria na categoria do recomendado com distinção.

Assim, o cenário que se apresenta para o professor é o de encontrar métodos e modelos que permitam oportunidades de colocar o aluno em contato com a oralidade de seu tempo e também levá-lo a refletir sobre a tradição oral. Neste sentido, ressaltam-se dois tipos de oralidade:

> Quando falamos em oralidade, há que se pensar em dois eixos: o de uma oralidade artística, literária, lúdica e um outro de uso pragmático (cotidiano). No eixo da oralidade artístico-literária e lúdica, tem-se a produção oral da tradição, a literatura oral popular, por exemplo os contos folclóricos, oscontos acumulativos, causos, desafios etc, os ludismos orais, as brincadeiras, *nonsenses*, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. Nesse mesmo eixo, pode-se elencar as possibilidades de produção oral moderna em uso na sociedade, por exemplo a oralidade artística nas mídias (a poesia popular em ação; a contação de histórias na televisão, no rádio; as adaptações e releituras do folclore, da poesia popular nas mídias e nos suportes multimídias). (Belintane, 2000, p. 26)

Nesse eixo, como proposta de atividade pode-se trabalhar, por exemplo, um poema de Patativa do Assaré ao lado de um poema de Drummond e de José Paulo Paes, o que dará aos alunos uma dimensão desse percurso do oral e sua diversidade.

"poeta de cademia" (Patativa do Assaré)
(...)
Poeta niversitaro,
Poeta de cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia,
Tarvez este meu livrinho
Não vá recebê carinho,
Nem lugio e nem istima,
Mas garanto sê fié
E não istruí papé
Com poesia sem rima.
Cheio de rima e sintindo
Quero iscrevê meu volume,
Pra não ficá parecido
Com a fulô sem perfume;
A poesia sem rima,
Bastante me disanima
E alegria não me dá;
Não tem sabô a leitura,
Parece uma noite iscura
Sem istrela e sem luá.

(...)
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Raridade (José Paulo Paes)

A arara
É uma ave rara
Pois o homem não pára
De ir ao mato caçá-la
Para pôr na sala
Em cima de um poleiro
Onde ela fica o dia inteiro
Fazendo escarcéu
Porque já não pode
Voar pelo céu.
E se o homem não pára
De caçar arara,
hoje uma ave rara,
Ou a arara some
Ou então muda seu nome
Para arrara.

Atividade Proposta: reunir a turma em círculo, fazer a leitura em voz alta dos três poemas. A leitura pode gravada no celular. É importante que o aluno ouça sua própria voz, perceba a entonação empregada, a marcação das pausas e a ênfase dada a algumas palavras .

A seguir o professor faz uma breve apresentação dos autores e logo depois abre uma discussão sobre as especificidades de cada poema e os alunos podem responder a questões, como por exemplo:

1. Qual poema chamou mais sua atenção e por quê?
2. Em qual dos poemas a leitura foi mais difícil, por quê?
3. Qual ou quais versos você destacaria para resumir cada poema e por que motivo?
4. Se passássemos o primeiro poema para a língua padrão, a expressividade seria mantida? Por quê?
5. Aponte as peculiaridades de cada um dos poemas.
6. Identifique marcas da oralidade nos três poemas.
7. Escolha um dos poemas e faça uma paráfrase.

A partir das respostas, o professor encaminha a aula seguinte para a discussão e reflexão das respostas apresentadas pelos alunos.

Já o eixo da oralidade pragmática, é um campo discursivo que organiza o uso cotidiano da língua, o uso fora do campo da ficção e das artes. Há o campo da oralidade presencial que engloba debates, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho, conversa cotidiana, rituais e o campo da oralidade marcada por mediações eletrônicas, na televisão, no rádio, quase sempre apoiada na escrita (Belintane, 2000).

Nesse eixo, propomos o trabalho com notícias radiofônicas com ênfase, por exemplo, nos aspectos envolvendo elementos prosódicos como entonação e pausa. A particularidade da notícia radiofônica é que oralidade e escrita estão imbricadas, tendo em vista que pode-se explorar, de um lado, a notícia oral, e de outro, a notícia escrita. Assim, oralidade e escrita se associam para organizar o campo da informação. A escolha pelo gênero notícia de rádio deve-se à perspectiva de que o aluno observe como é importante manter-se informado na sociedade atual.

E por fim, propomos também a leitura em voz alta dos dois gêneros: poema e notícia de rádio. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno perceba que a escolha das marcas prosódicas são pistas para guiar a compreensão do leitor/ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, com relação à modalidade oral, o professor tem um papel fundamental podendo complementar o que é proposto pelo LD, de acordo com o seu conhecimento, sua sensibilidade, sua vivência e prática escolares.

Nenhum LD é completo em relação a uma abordagem ampla para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, mas as atividades no LD podem ser complementadas e isso compete ao professor.

Em outras palavras, é preciso incluir a pesquisa em nossas práticas pedagógicas, pois o ensino de língua materna requer cada vez mais nossa participação, fazendo-se necessário que o professor seja um pesquisador. Desta maneira, o processo ensino/aprendizado envolverá reflexão, o que muito vai enriquecer nossas aulas, pois oferece-se ao aluno a oportunidade de também refletir e pensar sobre a língua materna como prática social.

Os PCN enfatizam que, para produzir textos na modalidade oral, os alunos devem ser orientados tanto para a preparação prévia quanto para o *uso*. Essa preparação prévia inclui oportunidade de reflexão sobre a situação de comunicação, o público-alvo, a estrutura de participação dos interagentes e as especificidades do gênero. Assim, na produção de textos orais, o aluno aprende a considerar os papéis assumidos pelos participantes, o que leva à escolha adequada à situação. Ademais, devem ser destacadas as atividades de monitoramento do próprio texto oral, considerando possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais dos suportes e também as possibilidades de modificações ao longo da fala.

O reconhecimento da oralidade é relevante para o ensino de Língua Portuguesa e para o dia a dia dos alunos. Isto significa que a escola deve promover ocasiões para desenvolver habilidades cada vez mais exigidas nas variadas esferas sociais. Portanto, trabalhar sob essa perspectiva, significa proporcionar aos alunos uma ampliação efetiva de sua competência comunicativa, habilidade importante para o pleno exercício de cidadania e participação social.

REFERÊNCIAS

Antunes, I. (2003). *Aula de Português: Encontro e interação*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial.

Belintane, C. (2000). Linguagem oral na escola em tempo de redes. *Educ. Pesquisa, 26*(1).

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Introdução. Ensino Fundamental.* Brasília: MEC/SEF.

Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2012). *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva.

Cyranka, L. F. M., & Magalhães, T. G. (2012). O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *PPG Linguística – UFJF, 16*(1), 59-74.

Fávero, L. L., Andrade, M. L., & Aquino, Z. G. O. (1999). *Oralidade e escrita – Perspectivas para o ensino de língua materna*. SP: Cortez.

Gnerre, M. (1991). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Kato, M. (1995). *No mundo da escrita: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Kleiman, A. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. Santa Cruz do Sul: Signo.
Koch, I. V., & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
Koch, I. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual* (2. ed.). São Paulo: Contexto.
Marcuschi, L .A. (1997). Oralidade e escrita. *Ensaio - Revista Signótica, 9*, 119-145.
Marcuschi, L. A. (1999). *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez.
Marcuschi, L. A. (2001). A oralidade e o ensino de língua: Uma questão pouco falada. In A. P. Dionísio & M. A. Bezerra, *O livro didático de Português: Múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

A ESCRITA E A REESCRITA EM DIFERENTES LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elisete Maria de Carvalho Mesquita

ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino formal no Brasil, a escrita nem sempre ocupou papel de destaque na sala de aula. Gradativamente e graças ao desenvolvimento da tecnologia, a sociedade moderna passou a exigir que o cidadão saiba produzir, oralmente e/ou por escrito, diferentes e variados gêneros, os quais são coerentes com as múltiplas situações de uso da língua as quais esse cidadão é exposto cotidianamente. Essa exigência atinge frontalmente a escola, instituição oficilmente encarregada de preparar o indivíduo para ler e escrever com eficácia. Diante desse cenário, a escola passou a se dedicar um pouco mais à produção escrita dos alunos, o que contribuiu para que essa atividade fosse mais valorizada e, consequentemente, ocupasse maior espaço na sala de aula. Hoje, parece que se reconhece a escrita como prática que permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, bem como a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia, o que justifica a necessidade de se trabalhá-la em nossas escolas, para que a possamos fortalecer e, ao mesmo tempo, contribuir para a integração dos nossos alunos, numa sociedade multiletrada. Mas, para que o aluno *produza um texto* e não, meramente, *faça uma redação*[1], não basta que ele forme um discurso escrito, é necessário, também, que domine os elementos responsáveis pela textualidade, de modo a permitir que seu texto seja reconhecido como uma totalidade formal, semântica e pragmática e não como um conjunto aleatório de frases isoladas, como afirmam Pécora (1999) e Costa Val (1999).

Na esteira dessa tendência, também os órgãos e documentos oficiais vêm se dedicando à tarefa de fazer com que o aluno, ao longo de sua formação escolar, seja preparado para ler, interpretar e produzir uma grande variedade de gêneros orais e/ou escritos. Nesse sentido, entendemos ser pertinente a consideração das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (Brasil, 1997, p. 19), que estabelecem relação direta entre fracasso escolar e não domínio da leitura e escrita.

Mudando a direção de nosso olhar e tendo em conta quem é levado a produzir textos num ambiente formal de ensino, podemos dizer que os alunos, inseridos em qualquer nível de escolarização, costumam avaliar o processo de escrita como "árduo", "trabalhoso", "difícil", "penoso". Essa avaliação é compreensível, na medida em que para se produzir textos escritos, é preciso levar em conta: i) a necessidade de mobilização de uma série de conhecimentos e habilidades relacionados não somente à escrita em si, mas também à leitura; ii) que o sujeito em processo de ensino/aprendizagem se encontra numa situação "tipificante" da escrita, em que, muitas vezes, o contexto de produção é artificial, o destinatário é conhecido e o resultado do processo de escrita, ou seja, o texto, tem de se encaixar em modelos (pré)definidos pelo contexto escolar. É preciso considerar ainda que os textos não são produzidos como são qualquer outro produto que, por mais trabalhoso que seja, a

partir da produção de um exemplar é possível produzir tantos outros quantos forem necessários. Afinal, é como afirma Milian (1999, p. 1), escrever, mais do que uma atividade individual, é uma atividade social, que surge na história de um povo e que contribui para a interação dos grupos que constituem essa coletividade.

O fato de a produção textual não obedecer a "modelos" e/ou "fórmulas" comprova que o texto é um objeto tão *sui generis* que por mais abrangentes que sejam quaisquer orientações para a "boa formação textual" (Charolles, 1988), elas jamais se aplicarão a todos os exemplares de gêneros que circulam numa determinada sociedade. Portanto, inexistem fórmulas e/ou receitas para a sua produção.

Segundo Geraldi (1997, p. 135), a aprendizagem da escrita é feita por meio de sua prática, pois ela não é um produto acabado, mas um processo em que se têm de resolver inúmeras questões relacionadas a ter o que dizer; para quem dizer; motivos para dizer; constituir-se como sujeito de seu dizer; recorrer a estratégias para dizer.

A grande variedade de fatores associada ao processo de produção textual tem contribuído para o surgimento de uma vasta bibliografia, caracterizada por diferentes pontos de vista. Levando em conta essa diversidade de perspectivas e, principalmente, os problemas relativos ao ensino da escrita, objetivamos, neste estudo, verificar como diferentes Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) lidam com a escrita e com a reescrita de textos. Para atingir ao objetivo proposto, selecionamos e analisamos duas diferentes coleções de LDLP publicadas e distribuídas em diferentes épocas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essas coleções foram adotadas por escolas públicas, sendo uma anterior e outra posterior à publicação dos PCNLP. Para a escolha das coleções, usamos como critério o fato de terem sido aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Não perdendo de vista esse objetivo, dividimos este texto em duas partes. Na primeira, fazemos algumas considerações a respeito da escrita e da reescrita de textos no contexto escolar. Na segunda, apresentamos e discutimos os resultados alcançados a partir da análise comparativa das duas coleções de LDLP selecionadas.

A ESCRITA E A REESCRITA DE TEXTOS NA SALA DE AULA

A inserção do texto e da escrita no cenário escolar não é recente. No entanto, tanto o primeiro quanto a segunda nem sempre receberam a devida atenção no contexto em questão. Entendendo, tal qual Geraldi (1997), "a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua" (p. 135) e que a escrita é uma das práticas de letramento que precisam ser cultivadas pelo usuário da língua é que cremos ser necessário o reconhecimento e, consequentemente, a compreensão dos laços responsáveis pela união desses dois objetos de ensino. Tendo em conta a valorização do papel do texto no processo de ensino/aprendizagem e da produtiva relação entre a escrita e os estudos linguísticos e psicológicos, defendida por Camps (2005), podemos distinguir algumas concepções de texto, as quais são determinantes do modo como se leva o aluno a produzir textos na sala de aula, o que, por consequência, nos ajuda a compreender também o papel da reescrita dos textos nesse cenário.

Numa perspectiva sintático-tradicional, o texto era apenas um pretexto para se valorizar determinados padrões gramaticais considerados "melhores". O texto, sob essa concepção, era visto simplesmente como um produto, ao qual se chega a partir da adoção das regras da "boa escrita". Essa concepção teve influência direta no modo como se levava o aluno a produzir textos. A escrita, então, era reduzida ao seu caráter material, mecânico, de produção superficial, desvinculada de um discurso real. Desse

modo, produzir texto obedecia a um modelo equivocado de compreensão do processo da escrita, que se baseava nos seguintes passos: obedecer ao tema proposto pelo professor, "inspirar"-se no estilo dos grandes escritores, considerados como aqueles que sabem escrever, registrar as ideias no papel. Essa forma de se perceber o texto cria a falsa ideia de que esse objeto é raso, passível de se constituído e analisado com base em apenas um nível de análise linguística: o sintático.

A partir da década de 1960 há um alargamento da concepção de língua/linguagem, o que foi possível graças ao surgimento de correntes lingüísticas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a semiótica, dentre várias outras, como menciona Travaglia (1991). A análise e a consideração de aspectos da linguagem há muito ignorados pelos estudos linguísticos foram decisivas para que o texto começasse a ser concebido como uma entidade complexa e a escrita como um processo. Além disso, há que se destacar o fato de essas correntes terem valorizado o *contexto*, termo, que devido à sua rica significação, tem sido foco de várias discussões (Koch & Elias, 2006; van Dijk, 1997; Camps, 2005).

Com a chegada da década de 1970 e com o surgimento e a difusão das teorias de base cognitivista, o texto e o modo como se leva o aluno a escrever passam por novas mudanças. É nessa época que surgem estudos que objetivam descrever o intricado processamento cognitivo, que resulta na produção textual escrita. O modelo proposto por Flower e Hayes (1981), amplamente difundido e adotado por autores e professores de diferentes países, representa essa perspectiva teórica.

Objetivando representar todo o caminho percorrido desde o momento em que se decide produzir um texto até o momento em que se tem o resultado dessa intenção no papel ou na tela do computador, os autores descrevem as etapas pelas quais passa o produtor textual, denominadas de: *planejamento*, *redação* e *revisão*.

O planejamento é, como deixa perceber o autor acima mencionado, um estágio altamente relevante para o processo de construção textual, uma vez que esse é o momento do produtor do texto com ele mesmo, ou seja, é o momento em que o produtor tem de "visualizar" todos os conhecimentos armazenados na memória sobre o assunto a ser tratado. Em seguida, ele deve saber separar os conhecimentos que são daqueles que não relevantes para a discussão pretendida, tarefa que exige que o produtor considere o contexto de produção do texto e, portanto, todas as variáveis envolvidas nesse processo, como os papéis dos interlocutores envolvidos na situação discursiva, por exemplo. Afinal, a escrita é uma atividade social e cultural, realizada no âmago de uma comunidade que, além de falarem a mesma língua, tem uma série de interesses em comum, como afirma Camps (2005).

A redação (textualização) é o momento que se segue ao planejamento. Por se caracterizar como a fase mais concreta do processo de escrita, uma vez que é quando o aluno coloca no papel ou na tela do computador o conteúdo acerca do que deseja ou "tem de" de tratar, a redação (textualização) costuma ser mais valorizada do que as outras duas fases do processo de escrita. É como se a escrita não fosse constituída de etapas, o que dá ao agente responsável por essa atividade ou ao professor, na grande maioria os casos, o direito de se preocupar somente com ela.

A terceira e última fase da escrita é a revisão/reescrita[2], momento também crucial para o processo, pois é quando o aluno tem a oportunidade de olhar atenta e criticamente para o que produziu. É claro que a participação do professor é fundamental em cada uma das fases desse processo, no entanto há que se destacar a necessidade de intervenção do professor no momento da revisão, uma vez que é

muito comum que o aluno não perceba os problemas de seu texto. A revisão/reescrita é o momento propício para que o aluno reflita sobre o seu fazer, para que ele dialogue consigo mesmo. Enfim, para que ele adquira e assuma seu senso crítico, o que, certamente, o ajudará a se tornar um cidadão preparado para enfrentar as diversas e variadas situações discursivas nas quais se inserirá. É nesse sentido, que assumimos a reescrita como atividade socio-interativa que se coaduna perfeitamente com a concepção de linguagem adotada neste estudo.

Se, por um lado, o aluno tem de ser levado a perceber que não existe produção textual sem revisão/reescrita, que escrever não é um dom (Figueiredo, 1994), nem tampouco uma espécie de dotação genética[3], mas um exercício que deve se repetir quantas vezes forem necessárias até que a produção corresponda às exigências da situação discursiva na qual se insere, por outro lado, o professor deve entender que a revisão/reescrita não deve e nem pode se restringir à "higienização" do texto, que visa simplesmente a corrigir os desvios gramaticais, sugerir poucos e pequenos ajustes sintático-semânticos, em sua maioria, mas deve, sobretudo, fazer com que o aluno seja capaz de: i) analisar o próprio texto com olhar crítico, ii) reconhecer e corrigir suas falhas e iii) se situar como "dono" de seu dizer.

A prática de retorno ao texto é, então, fundamental para a superação dos problemas que aparecem na produção textual. Apesar disso, o que se tem observado é que a revisão, que leva à reescrita, não é uma prática comum nas aulas de Língua Portuguesa, e muito menos tem sido entendida como um processo.

Nas raras vezes que a reescrita é solicitada pelo professor, sua finalidade não é devidamente esclarecida. O professor corrige os problemas superficiais do texto, aponta o que está errado, na grande maioria, erros ortográficos e de concordância, e oferece algumas opções de correção ao aluno, que, cansado de ter que voltar ao texto que já escreveu, sem saber o porquê, "conserta" o texto, utilizando as opções dadas pelo professor (Mesquita, 2014).

O modelo de Flower e Hayes (1981), portanto, representa bem a proposta cognitivista, na medida em que comprova que os aspectos cognitivos dos interlocutores engajados num determinado jogo discursivo são muito valiosos para o processo de construção/recepção textual. Essa contatação foi decisiva para que o texto passasse a ser considerado como "ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (...), que cumpre uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa" (Costa Val, 1999, p. 3). Ganham ênfase, então, as teorias que valorizam a função sociointerativa da linguagem. Nesse contexto, o modelo descrito por Flower e Hayes (1981) foi revisto por Hayes (1996), que tratou com maior ênfase os fatores sociais e motivacionais inseridos no processo de produção de textos.

Em decorrência dessa percepção, os professores de Língua Portuguesa, principalmente, passam a levar o aluno a perceber que a inserção no mundo da escrita fará com que ele exercite sua cidadania de forma mais dinâmica e competente, o que poderá mudar suas condições de vida (escolar/acadêmica, profissional, social).
Essa concepção de texto insere-se no bojo do interacionismo sociodiscursivo, perspectiva teórica, ancorada nos pressupostos de Vygotsky (1936), que ganhou grande projeção a partir da década de 1990. Estudos de Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (2003), Bronckart (2003), por exemplo, que compreendem a linguagem humana como uma atividade de produção, foram cruciais para o avanço dessa perspectiva.

Nesse cenário, ressaltamos também a contribuição dos PCNLP, que na esteira dessa perspectiva teórica, também têm contribuído para a melhoria do processo de escrita no contexto escolar.

Trabalhar de acordo com essa última perspectiva significa levar em conta a heterogeneidade das práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, há que se falar em ensino da escrita por meio dos gêneros discursivos, uma vez que o tratamento adequado dessas entidades pode fazer com que o aluno corresponda bem às exigências do mundo contemporâneo, dentre as quais está a inserção das múltiplas atividades de leitura e de escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as duas coleções selecionadas, percebemos que, apesar de algumas poucas semelhanças entre elas, nos chamam a atenção as diferenças, o que evidencia as mudanças ocorridas nos LDLP publicados mais de uma década antes da publicação dos PCNLP e nos LDLP publicados em 2014, mais de uma década após a publicação desses documentos.

A coleção 02 (1987), logo na apresentação, faz questão de valorizar o papel da leitura e da escrita na vida do aluno. Para isso faz afirmações, como: "Através da escrita, transmitimos ideias e emoções, criamos um cosmo daquilo que era o caos das frases vagas e palavras soltas em nossa imaginação" (Maciel, 1987, p. 3).

Esta coleção é composta por 13 unidades, divididas em: apresentação de textos; estudo dos textos apresentados (interpretação/debate); *redação* e gramática. A parte referente à produção de textos, obedecendo à nomenclatura recorrente na época, intitula-se *redação*.

Como era esperado, esta coleção propõe em cada uma das unidades que o aluno faça uma redação a partir de uma situação possibilidada pelo texto que encabeça a unidade. O direcionamento é sucinto e pouco esclarecedor, o que dificulta a tarefa do aluno. É como se a autora partisse do pressuposto de que o aluno já sabe – e muito bem – o que deve ser feito, ou seja, ele já é um excelente produtor de textos, bastando, portanto que lhe seja sugerido um tema, para que a produção escrita seja desenvolvida. Além das orientações não serem fornecidas ao aluno, espera-se, na maioria das vezes, que o texto dele se encaixe na seguinte tipologia: narração, descrição e dissertação.

A coleção 02 (Cereja & Magalhães, 2014), por sua vez, apresenta 04 unidades, cada uma com 03 capítulos. Diferentemente do que se verifica na coleção 01, nesta coleção os autores dedicam espaço significativo à produção textual, que aparece, em destaque, em dois capítulos de cada unidade. É possível perceber que os autores se preocupam com o caminho que levará o aluno à escrita. Assim, para que isso seja possível, os autores fornecem muitas explicações sobre o gênero a ser trabalhado, propõe uma série de atividades relacionadas a ele, para, finalmente, solicitar a produção do texto, que, é óbvio, se relaciona a um ou outro aspecto do tema discutido.

Para se trabalhar com o poema (3º ano), por exemplo, no capítulo 02 os autores apresentam uma série de informações sobre esse gênero.

> As palavras não existem soltas. Elas se combinam, formando frases e textos. Às vezes, elas são organizadas de um jeito especial para mexer com nossos sentimentos e para levar nossos pensamentos para lugares distantes. É o que acontece nos poemas.

> O poema é diferente de um conto maravilhoso, de uma fábula ou de um verbete de enciclopédia. No poema, há som e ritmo e as palavras são escolhidas para transmitir emoções, como, por exemplo. Alegria, tristeza, amor, saudade, humor. (Cereja & Magalhães, 2014, p. 31).

Após essas informações, os autores apresentam um ou mais exemplares do gênero. Em seguida, trabalham o texto, explorando aspectos da estrutura composicional, conteúdo temático e/ou estilo (Bakhtin, 2003). Finalmente, nesta parte da unidade (capítulo 02), os autores, por meio do tópico "Agora é a sua vez", propõem que os alunos, individualmente, em duplas ou em grupos, produzam textos orais ou escritos que se relacionem à discussão desencadeada na unidade. Vale dizer que, para cada produção de texto, os autores oferecem aos alunos várias possibilidades de produção. Como forma de demonstrar como os capítulos 02 e 03, por exemplo, destinados à produção textual, foram concebidos, apresentamos a seguir uma síntese desses capítulos:

1. "Vamos fazer, em grupo, um poeminha maluco? Sigas estas instruções".
2. "No poema abaixo, o poeta s esqueceu de escrever algumas palavras... Vamos ajudá-lo a completar o poema? Para isso, escreva palavras terminadas em ar. Quando concluir, compare as palavras que você escreveu com as palavras que seus colegas escreveram".
3. "Nas trovinhas a seguir, falta sempre o último verso. Escreva versos para completá-las, lembrando de empregar rima".
4. "O que é ser criança? Veja o que diz a poetisa Tatiana Belinky (...). Para você, o que é ser criança? Escreva você também um poema, dando continuidade a este verso: ser crinaça é...".
5. "Leia um poema sobre a palavra mãe, escrito pelo poeta Elias José. (...) Escreva você também um ou mais poemas. Escolha um dos temas a seguir ou outros que você preferir: papai, avô ou avó; noite; sol; amigo; minha casa; meu bichinho; minha rua". (Cereja & Magalhães, 2014, pp. 35-38)

Ainda visando à produção textual dos alunos, os autores apresentam os seguintes tópicos: "planejamento dos textos" e "revisão e reescrita". Ao considerarmos essas partes da unidade, percebemos uma clara adesão ao modelo proposto por Flower e Hayes (1981).

As propostas de redação das coleções 01 e 02, respectivamente, podem ser visualizadas na figura apresentada a seguir:

MACIEL, M. **Construindo a comunicação** – 3º ano. Belo Horizonte: editora Lê, 1987. 174 p.

MACIEL, M. **Construindo a comunicação** – 4º ano. Belo Horizonte: editora Lê, 1987. 167 p.

	Un. 01	Un. 02	Uni. 03	Uni. 4	Un. 05	Un. 06	Un. 07	Un. 08	Un. 09	Un. 10	Un. 11	Un. 12	Un. 13
3º ano	Disser tação	Narração	Título	Título	Descrição	Título	Disser tação	Aviso	Carta	Título	Narração e dissertação	Narração	Título
4º ano	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título	Título

CEREJA, W; COCHAR, T. **Português linguagens**. 3º ano: ensino fundamental. 5ª edição. São Paulo: Saraiva. 2014. 368p

CEREJA, W; COCHAR, T. **Português linguagens**. 4º ano: ensino fundamental. 5ª edição. São Paulo: Saraiva. 2014. 320p

3º ano	Unidade 01	Unidade 02	Unidade 03	Unidade 04
	Poema/autobiografia Oficina de criação: sarau poético	Receita/anúncio publicitário Oficina de criação: exposição com os textos dos alunos	Verbete de enciclopédia 1 e 2 Oficina de criação: produção de uma enciclopédia de bichos	Notícia/ título de legenda Oficina de criação: produção de um jornal
4º ano	Relato pessoal/carta pessoal Oficina de criação: Oficina de criação: álbum de família	Discussão em grupo/ tomada de notas/texto de opinião	Entrevista 1 e 2	*e-mail*/comentário de internet.

Figura 1. Síntese das propostas de produção textual presentes nas coleções selecionadas
(Fonte: elaborada pela autora)

Comparando as duas coleções selecionadas, podemos dizer que, ao contrário da Coleção 01 (1987), na coleção 02 (2014) é possível perceber a preocupação dos autores tanto com a escrita quanto com a reescrita dos textos. No entanto, no que tange, especificamente, a essa última etapa do processo de escrita, temos de dizer que, embora ela constitua um tópico da seção sobre a escrita, o espaço a ela destinado é pouco signficativo. Os autores não apontam direções/caminhos para que os alunos sejam capazes de revisar seus textos, para, em seguida, reescrevê-los. Em todas as unidades, o tópico referente à reescrita é apresentado de forma sucinta e vaga, o que significa que os alunos têm, por eles mesmos, de encontrar todas as falhas do texto e solucionar os problemas: "Modifique no seu texto o que for necessário e depois passe-o a limpo" (Cereja & Magalhães, 2014, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em território brasileiro tem sido o objetivo de muitas pesquisas desenvolvidas a partir de 1980, principalmente, quando também foram publicados e distribuídos os PCNLP (Brasil, 1997, 1998). O olhar que coloca em evidência a situação desse ensino, apesar de revelar certos avanços, tem revelado, também, fragilidades e deficiências, o que significa que ainda existem aspectos do ensino de Língua Portuguesa que carecem de estudos. Considerando essa necessidade é que decidimos verificar como se dá o processo de escrita e de reescrita de textos em diferentes LDLP. A análise desse material revelou que após a publicação dos PCNLP a escrita ganhou maior espaço, configurando-se como atividade obrigatória em todas as unidades do LDLP, como acontece com a coleção 02 selecionada. Apesar dessa realidade, os LDLP continuam a

valorizar demasiadamente a etapa da escrita responsável pela redação do texto em si (conforme modelo proposto por Flower e Hayes (1981)), o que significa negligenciar a etapa da reescrita, que ou não é contemplada por esse material didático ou, quando trabalhada, ocupa espaço mínimo em todo o contexto destinado à produção escrita dos alunos.

Acreditamos que esses resultados estejam associados ao modo como a entidade *texto* é concebida no contexto escolar. Assim, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige que o aluno seja levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo dialógico e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais. Entendendo, ainda, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino/aprendizagem é construído e que, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como o espaço ideal para a pluralidade discursiva na sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas. Entendemos, portanto, que é necessária a adoção da perspectiva interacionista sociodiscursiva, uma vez que adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, significa acreditar que é por meio do uso da linguagem, em toda a sua heterogeneidade, que o homem realiza ações, concretiza desejos, enfim, se faz homem (Bakhtin, 2003; Bronckart, 2003).

NOTAS

[1] Tradicionalmente a *redação* está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito *para a escola*, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redação é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação. A *produção de textos*, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita *na escola* e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição. Se a produção de textos tem esse objetivo, o aluno não produzirá para, apenas, atender às exigências da escola. Nesse sentido, qualquer texto, por mais ingênuo que pareça, exige que: i) Se tenha o que dizer; ii) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) O locutor se constitua como sujeito desse dizer; v) Escolham as estratégias para realizar i), ii), iii), iv) (Geraldi, 1997).

[2] Concebemos a reescrita tal qual Fiad (2009), que, por sua vez, inspirou-se em Fabre e Cappeau (1996), ou seja, como "um conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal" (Fiad, 2009, p. 148).

[3] É como entendem os PCNLP: "Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões" (Brasil, 1998, p. 77).

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2003). *A estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Brasil - Secretaria de Ensino Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC.

Brasil - Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC.
Bronckart, J. P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Universidade do Minho.
Cereja, W., & Magalhães, T. (2014). *Português linguagens: Ensino Fundamental* (5. ed.). São Paulo: Saraiva.
Charolles, M. (1988). Introdução aos problemas da coerência dos textos: Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In C. Galves, E. P. Orlandi, & P. Otoni (Orgs.), *O texto: Escrita e leitura* (pp. 39-85). Campinas: Pontes.
Costa Val, M. G. (1999). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
Fabre, C., & Cappeau, P. (1996). Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture/écriture/réécritures. In *Études de Linguistique Appliquée* 101. Paris: Didier Érudition.
Fiad, R. S. (2009). A reescrita de textos: Uma prática social e escolar. *Organon, 46*, 147-159.
Figueiredo, O. (1994). Escrever: Da teoria à prática. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp. 157-171). Porto: Porto Editora.
Flower, L., & Hayes, J. R**.** (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.
Geraldi, J. W. (1997). *Portos de passagem (*4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In S. Ransdell et al. (Eds). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah (NJ, EUA): Lawrence Erbaum Associates.
Koch, I. G. V., & Elias, W. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto* (2. ed.). São Paulo: Contexto.
Maciel, M. (1987). *Construindo a comunicação*. Belo Horizonte: Editora Lê.
Mesquita, E. M. C. (2014). Como o aluno é levado a produzir textos de opinião na sala de aula. In *Anais IV SIELP* (pp. 1-10).
Milian, M. (1999). La enseñanza de la composición escrita. In U. R. Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 121-138). Barcelona: Graó.
Pécora, A. (1999). *Problemas de redação* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
Travaglia, L. C. (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo.
Van Dijk, T. A. (1997). *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
Vygotsky, L. S. (1936). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS À LUZ DE TEORIAS PRAGMÁTICAS: UM CAMINHO POSSÍVEL

Micheline Moraes

Centro Universitário Ritter dos Reis/CAPES (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Tanto o estudo das inferências como o campo do humor, do riso, das piadas, ainda têm muitas abordagens a serem enfocadas. Este trabalho pretende ser uma contribuição possível no sentido de esclarecer alguns dos mecanismos que levam ao riso.

Ao ouvir uma piada, ao assistir a uma comédia ou a um programa de humor, ao ler uma tirinha, temos de rir. Se a piada não teve graça para nós, se foi de mau gosto, tudo bem, até pode ficar sem esboçar um sorrisinho. Mas não rir porque não entendeu não pega bem. Ninguém gosta de admitir que não entendeu uma piada. No cinema, por exemplo, é comum ouvir alguém gargalhando mais alto do que os demais, isso pode ser motivado pelo fato de a pessoa que gargalhou ter não apenas entendido a intenção jocosa como também se identificado com o motivo a piada: a piada pode ter sido mais relevante para ela do que para os demais.

Pois é, se concordamos que é preciso rir diante de uma piada sob pena de sermos considerados, no convívio social, como grandes mal-humorados, também é preciso fazer inferências para poder rir. Rir do que tem mesmo graça, rir na hora certa.

Inúmeras vezes me deparei com jovens alunos, ainda inexperientes nesta coisa de ver humor, que tinham bastante dificuldades para explicitar a graça de uma tira. Pior: não entendiam a graça mesmo, não riam. É claro que, para compreender uma tira, como as do Calvin, por exemplo, necessário se faz conhecer a personagem. Saber que seu tigre Haroldo que faz as vezes de amigo invísivel, mas que é um tigre de pelúcia. E, claro, que o garoto tem uma opinião um tanto quanto amadurecida, por assim dizer, em relação às coisas da vida, da família, da escola, da tv, do mundo...

A inferência é precisa: todos temos de inferir as mesmas coisas. E as que nos interessam especialmente aqui porque dependem, sim, de um cálculo dedutivo, são não-convencionais, como veremos adiante.

2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho parte da perspectiva da natureza lógica do processo inferencial. Esse processo, por sua vez, é caracterizado na sua interface lógico-linguísitica na medida em que que vale de propriedades dedutivas da lógica informal na sua interface lógico-comunicativa. A inferência tem, assim, uma propriedade dedutiva. Essa propriedade é comumente discutida nas aulas de filosofia do Ensino Médio, mas o professor de língua materna ou mesmo de língua estrangeira pode apresentar, já no Ensino Fundamental, a noção de inferência através do significado do verbo “inferir” e auxiliar o estudante a tornar consciente os processos de que comumente nos valemos quando interpretamos sentidos não explicitados nos textos. Assim, também os professores de outros componentes curriculares podem se valer das inferências em suas aulas para levar os alunos a reflexões acerca dos conceitos discutidos.

Outra noção interessante é a de implicatura. O modelo de Grice (1975), ao

discutir implicatura, aborda um ponto valioso para a análise aqui realizada: além de um valor semântico, um significado simples, estável, transmitido pelo núcleo semântico, há "uma camada instável, ligada a um contexto". Como a compreensão precisa ir além de um significado mais superficial, o sentido de alguns textos se torna mais complexo. E é essa compreensão que por vezes parece dificultada, pois exige inferências do interlocutor. É sobre isso que se debruça a pragmática, sobre sentido que são comunicados pelo falante, não pela proposição. Sobre o peso do contexto no significado, no processo da construção do sentido, que extrapola em muito o que é de fato dito. Esse é o seu objeto.

3. TEORIA INFERENCIAL DAS IMPLICATURAS

Para a pragmática, o interlocutor de u enunciado precisa ter conhecimento contextual para interpretar adequadamente o que o falante diz. Acreditamos que até mesmo parte deste contexo precisa ser inferido. A análise aqui proposta vai nos mostrar isso.

A teoria inferencial das implicaturas de Grice esclarece: há dois tipos de implicaturas, segundo a teoria inferencial das implicaturas de Grice, temos as ligadas à força convencional do significado das palavras (as implicaturas convencionais) e as que nos interessam especialmente aqui porque dependem, sim, de um cálculo dedutivo, são não-convencionais, são externas ao sentido do enunciado (as implicaturas conversacionais) (Campos, 2009).

Levinson (2007), ao esclarecer a teoria griceana, explica que "as inferências surgem para preservar a suposição de cooperação" (p. 128), ou seja, o que pareceria aparentemente sem sentido para um interlocutor adquire sentido quando se faz deduções a partir de um enunciado. O falante/autor parece dar sentido ao enunciado se facilitar, ao dar pistas sobre o contexto, a construção do sentido, colaborando com a manutenção da máxima da cooperação. Desse modo, as inferências surgem quando se faz uma suposição contrária às indicações superficiais. Esse esclarecimento da teoria é, na verdade, bastante frutífero para a discussão que aqui se propõem por conta de que, como se sabe, crianças, leitores mais inexperientes, tendem a interpretar sempre mais literalmente quaiquer enunciados.

4. O RISO

Bergson (2001) salienta o fato de o riso ser uma atividade humana, essencialmente humana. Mas o autor explica ainda que a comicidade exige inteligência, um certo distanciamento das emoções. As emoções seriam inimigas do riso. A comicidade "se dirige à inteligência pura" (p. 4). E isso parece especialmente interessante. E Bergson continua: "Para compreender o riso, é preciso colocá-lo no seu meio natural, que é a sociedade (...) o riso deve ter uma significação social" (p. 6). Assim, para compreender qual seja a intenção de uma tira, necessário se faz que, nos valendo da inteligência, tenhamos a perspicácia e um certo treinamento para buscar o que há de engraçado numa história de pequenos e poucos quadrinhos. Entretanto, mais do que isso, é preciso inferir muitas coisas, interpretar os contextos sociais que levam ao riso.

5. ANÁLISE

Calvin é uma famosa personagem criada por Bill Watson. É um menino bastante diferente, amadurecido, filho único de pais casados, que tem como amigo

inseparável e amigo imaginário o tigre de pelucia Haroldo. Muitas de suas historias se passam no ambiente escolar. Susie é sua colega e amiga predileta. A professora também aparece muitas vezes. Em casa, com seus pais, ou na escola, com sua amiga ou professora, ou ainda sozinho com Haroldo, Calvin discute, vive, aborda situações cotidianas de uma foma inusitada: ao mesmo tempo em que é muito maduro e crítico, é extremamente realista, ardiloso, sincero. O autor se vale de protótipos de escola e família, entre outros. As situações enfocadas são vistas a partir de pontos de vista estereotipados. Assim, tudo o que é culturalemente tratado o será a partir da visão norte-americana. Isso por vezes pode dificultar a compreensão por parte do interlocutor menos experiente.

Observemos em algumas tiras da personagem Calvin como se dá o processo inferencial, como ele é necessário à verdadeira interpretação e, desse modo, que dificuldades de interpretação se interpõem ao interlocutor. A análise que se segue é uma das possibilidades de interpretação, muito embora quem interpreta a tira, para rir "da mesma coisa e na hora certa", precisa ter endidido a mesma coisa ou a parte mais importante pelo menos. Também é certo que há uma pequena abertura, uma brecha de outras possibilidades de interpretação ou mesmo que se consigo rir tendo achado graça em parte da piada.



Figura 1. Tira 1

Logo no início da tira, Calvin está fazendo uma exposição oral de um trabalho de pesquisa para a sua turma da escola, uma situação bastante prototípica. Ele começa perdendo tempo, gastando tempo justamente argumentando acerca da complexidade do assunto, ou seja, durante a apresentação que deve, segundo ele, durar apenas cinco minutos, o garoto já destina algum tempo a esclarecer algo sobre o tema e não vai direto ao assunto, o que não é exatamente o mais comum para muitos alunos que se preocupariam a utilizar todo o tempo disponível para garantir a melhor nota possível, mas Calvin é mesmo o que chamamos de um grande "cara de pau". Nesse momento, deveria surgir um pequeno riso, pois aí a um efeito de comicidade. Apenas quem é familiarizado com essa rotina escolar acha graça. Um leitor mais experiente deduziria que a tarefa é X em um tempo Y, mas fazer X em um tempo Y é bem difícil. Mesmo não conhecendo muito esse tipo de pratica escolar, já se poderia rir aí. Um terceiro quadrinho da tira requer a atenção à linguagem não-verbal: Calvin apenas confere o tempo, as horas no relógio. E termina: dará alguns minutos (e a exposição tinha apenas alguns minutos) para os colegas fazerem anotações. Assim, o tempo deverá se esgotar. Calvin dá um tempo para as crianças anotarem mesmo que não tenha dito nada. A professora grita porque está chamando a atenção de Calvin para ele começar a apresentar o trabalho de verdade. Inferência 1: a tarefa é X em um tempo Y, mas fazer X em um tempo Y é bem difícil. Inferência 2:

Calvin esgotará seu tempo oferecendo-o aos colegas para que eles copiem. Inferência 3: é a professora que grita.



Figura 2. Tira 2

O pai de Calvin está sentado na cama do filho falando em nome do casal, os pais do menino. Eles estão tendo uma clássica conversa sobre educação. Aquela em que o pai expõe a importância da educação e quais são os sonhos, os desejos dos pais em relação aos filhos em geral. Um filho com excelente rendimento escolar não precisa ouvir do pai essas colocações, não precisa ouvir sobre a importância da escola, da educação, mas, até então, não está claro o porquê de o pai precisar estar falando tudo aquilo, lembrando o óbvio. Inferência 1: "Nós" significa a mãe e o pai de Calvin. Inferência 2: Os pais de Calvin querem que ele seja mais aplicado, estude mais, compreenda o valor da educação, já que não estaria dando o merecido destaque aos estudos.

Depois, o pai de Calvin explicita: dado que a educação é importante, o jogo, a brincadeira de amnésia deve acabar e devem acabar também os esquecimentos. Inferência 3: Calvin brinca ou finge amnésia como justificativa pra esquecer de fazer tarefas solicitadas pela professora.

Quando o pai quer confirmar, uma confirmação quase retórica, se o filho concorda, este responde-lhe com um "senhor", tratamento dado a estranhos, tratamento formal demais para pais e filhos hoje em dia. Inferência 4: Calvin não reconhece/finge não reconhecer o pai.

O pai grita com o garoto, demonstrando ter perdido a paciência, estar irritado, perder a calma do início do diálogo. Só aí o garoto usa o tratamento adequado, comumente usado com o pai. Inferência 5: O pai ficou bravo, e Calvin assume reconhecê-lo.



Figura 3. Tira 3

O pai de Calvin entra num ambiente que provavelmente é o quarto do garoto e verifica alegra que ele está fazendo seus temas, sua lição de casa, explicita estar contente com o que vê e pergunta-lhe como está. Inferência 1: se o pai de Calvin precisa explicitar que está contente com o que vê, deve-se ao fato de aquilo ser raro, pouco comum. Calvin não deve ser dos mais aplicados alunos.

Como a resposta de Calvin é que está se saindo bem, o pai quer saber o quão bem o menino está se saindo. Inferência 2: O pai precisa normalmente acompanhar o garoto, o menino tem o costume de mentir, esconder fatos do pai ou não contar a verdade exatamente.

Como Calvin responde que está se saindo bem mesmo, o pai, com ar mais despreocupado, quer saber se está conseguindo responder a todas as questões. Inferência 3: O pai está bem interessado no filho. Inferência 4: Calvin estaria fazendo a tarefa e acertando-as. Isso é o que se entende por "realmente bem". O pai está mais tranquilo.

Calvin responde que não considera seu desempenho fenomenal. Inferência 5: Para Calvin, seria um fenômeno conseguir responder a todas as questões.



Figura 4. Tira 4

A professora substituta se apresenta para uma turma de alunos que terá aula com ela naquele dia. Inferência 1: os alunos não sabiam que teriam aula com ela, e ela não é a professora regular da turma.

Ela segue explicando que a professora titular da turma deixou atividades programadas a serem cumpridas. Inferência 2: ela irá cumprir as instruções deixadas pela professora da turma. E isso será tranquilo.

A professora substituta observa que há uma anotação no material deixado pela professora titular. Inferência 3: é uma observação importante.

A professora pergunta quem é o Calvin. Inferência 4: a anotação deixada pela professora titular era sobre Calvin, em especial sobre seu comportamento, suas atitudes em aula. Inferência 5: A anotação era um aviso, uma recomendação da professora titular para a substituta, alertando-a sobre Calvin.



Figura 5. Tira 5

Calvin explica ao tigre que há um brinde na caixa de um produto comestível. Inferência 1: Calvin está feliz em haver um brinde nas caixas de bombas de chocolate. Calvin ganhou um brinde.

O tigre lê a mensagem da embalagem que incita a ser o primeiro da vizinhança a colecionar as 10 cores distintas do item de coleção. Inferência 2: a publicidade incita a comprar muito, e as crianças são seduzidas a ter fazer coleções e exibi-las entre os vizinhos. Inferência 3: O tigre acha a coleção legal. Inferência 4: Calvin também acha legal fazer a coleção. Inferência 5: Calvin pediu para a mãe comprar mais unidades daquele produto. Inferência 6: Crianças querem comprar algo apenas para ganha o brinde. Inferência 7: Crianças são seduzidas por brindes. Inferência 8: A mãe sabe que o filho só quer mais do produto por conta do brinde.

Inferência 9: Calvin sabe que não poderá ter outra caixa com outro brinde enquanto aquela caixa não acabar.

O tigre diz que terminar com aquela caixa do produto pode levar apenas duas horas.

Inferência 11: Calvin pode comer rápido. O tigre está sugerindo a Calvin que ele coma muito rápido.

Calvin diz ao tigre que está se sentindo estranho depois de ter comido cinco tigelas daquele produto. Inferência 12: Calvin já está se sentindo mal por tentar terminar com a caixa comendo mais do que gostaria, do que teria apetite.



Figura 6. Tira 6

Susie e Calvin estão caminhando, e a garota pergunta-lhe se ele já decorou sua fala na peça teatral sobre nutrição. Inferência 1: Calvin tem uma tarefa para a escola e pode não ter decorado ou pode não ser dado a decorar suas falas em peças de teatro.

Calvin responde com expressão de arrogância que ainda está decorando, que não terminou de decorar, alegando se o seu papel difícil. Inferência 2: Calvin não conseguiu cumprir uma tarefa. Inferência 3: Calvin ou ele é preguiçoso ou displicente ou é limitado ou ambos. Inferência 4: a menina não julgaria que Calvin recebeu um papel difícil na peça de teatro.

Calvin pergunta qual é o papel de Susie, que responde ser a gordura. Inferência 5: Calvin não sabia qual era o papel, e Susie precisa dizer.

Calvin diz não, nega a resposta de Susie e repete, insiste que se refere à peça. Inferência 6: Calvin quer chamar a menina de gorda ou considera a garota gorda e propositadamente finge confundir o papel com a própria menina. Calvin quer magoá-la.

A menina bate em Calvin. Inferência 7: Ela reconhece que ele a ofendeu.

Calvin diz ter entendido. Inferência 8: como apanhou, ele prefere assumir que entendeu que se a gordura é apenas o papel da garota na peça. Para não apanhar mais, ele rapidamente diz ter entendido.



Figura 7. Tira 7

A tira começa com a mãe do menino explicando que ele vai ficar com a babá. Mães às vezes precisam contratar babás para cuidar de seus filhos. Inferência 1: para que servem as babás.

A mãe de Calvin precisou ligar para oito babás, mas só uma aceitou cuidar de Calvin. Inferência 2: As outras babás não aceitaram cuidar de Calvin. Ninguém quer cuidar de Calvin porque ele é um "pestinha".

A outra babá só gargalhou. Calvin é um "pestinha" e uma das babás apenas riu da mãe de Calvin. Inferência 3: A babá que riu já conhece Calvin ou já cuidou dele. Inferência 4: ela jamais aceitaria cuidar dele, e a proposta é tão absurda para ela que ela apenas riu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se quer aqui fazer conclusões generalizantes sobre tiras e o processo que envolve interpretá-las, mas, sim, apontar algumas tendências observadas. Além disso, este trabalho pode contribuir no sentido de apontar uma abordagem possível para a importância de professores de todas as disciplinas poderem se valer das inferências que os alunos são conduzidos a fazer para bem refletirem sobre os conhecimentos em discussão.

São várias as inferências necessárias para compreender as tiras de Calvin. Algumas, inclusive, com aspectos culturais sobre família e escola que nem sempre são comuns na realidade brasileira. Uma criança de classe média nem sempre ficaria com uma babá em casa enquanto os pais se divertem. O mais comum no nosso país é que os pais levem as crianças aonde quer que vão ou deixem-nas com os avós ou ainda não saiam de casa. A cultura de colecionar figurinhas ou objetos de coleção, entretanto, é bastante familiar no nosso país e deve gerar identificação. Questões culturais podem dificultar a interpretação porque dificultam o processo inferencial.

Afora isso, muitas são as inferências necessárias para que se possa compreender o sentido mais geral e que leva ao riso. Daí ser tão difícil para um leitor menos maduro rir onde deve rir ou saber explicitar a graça de uma tirinha, o que é ainda mais difícil do que apenas rir.

É importante que, para ampliar a habilidade de leitura de um grupo de alunos, o professor, na sala de aula, possa se valer das tirinhas para explicar a importância de interpretar o contexto, e não só o conteúdo semântico das frases, pois, com isso, ele assegura poder abordar com os alunos o fato de que, numa conversação, num diálogo, são muitas as vezes em que não falamos o que queremos que o interlocutor entenda. Também faz refletir sobre o fato de que a graça pode estar justamente em dar a entender ou numa das possibilidades de interpretação. Por fim, o professor

precisa esclarecer que um aluno não pode ser ingênuo ou simplório a ponto de apenas interpretar o significado expresso pelo enunciado em termos literais ou, em outras palavras, como a proposição em seu valor semântico. É preciso calcular, deduzir.

REFERÊNCIAS

Bergson, H. (2001). *O riso*. São Paulo: Martins Fontes.

Campos, J. (2009). A teoria inferencial das implicaturas: Descrição do modelo clássico de Grice. *Letras de Hoje, 44*(3),12-17.

Levinson, S. (2007). *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes.

Sperber, D., & Wilson, D. (2001). *Relevância: Comunicação e cognição*. Lisboa: Fundação Caloustre Gulbenkian.

O ESTUDO DAS QUESTÕES DO LÉXICO NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LINGUÍSTICO: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Micheline Moraes

Centro Universitário Ritter dos Reis/CAPES (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Linguistas, professores de língua, estudantes de licenciatura se colocam a debater temas relacionados ao ensino da língua portuguesa. Também nas publicações e nos encontros promovidos em diferentes mídias, não raro vemos figurar a preocupação com a leitura e a produção de textos e com os resultados que apresentam os alunos em testes e concursos, como vestibulares e ENEM. O ensino de língua é frutífera pauta. As críticas são muitas, e as propostas são poucas. Pois bem: ao contrário do que alguns fazem questão de difundir, mesmo que com pouco ou nenhum conhecimento para fazê-lo, a língua não é difícil, não é um segredo ou um problema. Não é mesmo um mistério ou um enigma. O nó da questão que envolve uma incapacidade de usar o idioma materno parece estar na escola, nas suas metodologias, na formação do profissional, nas carências múltiplas do aluno, que nada mais são do que espelho das carências sociais múltiplas e de suas realidades socioculturais e econômicas.

Nesse complexo cenário e, ainda, naquele da falta de investimento e de ações ou políticas públicas que se esmerem em alterar o quadro de ensino no Brasil, cabe ao professor uma assombrosa missão. É a de reconsiderar seu trabalho e de se reciclar constantemente, revendo suas práticas, suas metodologias, repensar seus múltiplos e concomitantes olhares para a sua realidade linguística, escolar, social...

Do professor se espera muito. Todos – comunidade escolar, sociedade, poder público – parecem depositar nos já cansados ombros do professor a responsabilidade de letrar. Que o professor seja capaz não apenas de reproduzir livros didáticos elaborados para discutir um idioma falado em um país de dimensões continentais. Que o professor seja capaz de conhecer a sua língua, a história dela e a sua literatura. Que seja capaz de dominar as ferramentas da língua e, a partir delas, conduzir seu aluno a uma reflexão sobre o mundo, sobre a sociedade em que se insere, e a dirigir-lhe um olhar crítico. O professor não deve apenas formar um cidadão informado e enformado, deformado pela necessidade do mercado. Todos desejam que o professor contribua singularmente na formação de seres letrados.

> Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é (...) escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e *avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos*; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, *as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto*, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Roxo, 2009, pp. 1-2, grifo nosso)

Assim, este trabalho pretende dar uma pequena contribuição no sentido de oferecer uma proposta para o ensino do português, mais especificamente sobre as

questões que envolvem léxico, partindo de fraseologias de um contexto escolar específico.

2. REFLETINDO SOBRE FRASEOLOGIAS

Sobre o conceito de fraseologia, Klare (1986, p. 355) explica que há, na língua, elementos lexicais ou lexemas que compõem o léxico. São unidades que vão se acumulando com uma função denominativa. Cumprem essa função as palavras simples e as compostas e, ainda, as palavras complexas, das quais fazem parte as fraseologias. Estas têm função equivalente à de palavras. Porém, é interessante observar que

> Estes elementos desempenham um papel essencial no aumento da expressividade de enunciados e textos, eles servem para a elevação da capacidade de matizar os textos falados e escritos (...) *o aumento da expressividade* se baseia nas imagens contidas nos fraseologismos, na sua metafórica. Assim também no português existe um vasto leque de possibilidades de ação através da ajuda dos fraseologismos. (Klare, 1986, p. 357, grifo nosso)

Segundo Bevilacqua (1998), há "necessidades práticas muito concretas" que tem relação com a produção de textos. Por vezes, se faz necessário a utilização de Unidades Fraseológicas Especializadas (UFE), que são unidades sintagmáticas com um termo entre seus elementos. Há uma fixação no uso desse termo e uma importante frequência de seu uso em textos sobre uma determinada área especializada. A autora refere como exemplos: "instaurar um inquérito", "cometer um delito", "clicar o mouse" etc. A adequação do uso desses termos vai acarretar um texto adequado do considerando o viés linguístico e considerando o viés da área especializada em discussão no texto. A autora contrapõe essas de Unidades Fraseológicas Especializadas (ou fraseologias) às chamadas unidades livres, que são aquelas que, mesmo apresentando uma estrutura sintática semelhante, não terão nenhum grau de fixação e uma frequência bastante insignificante. Essas unidades são, por sua vez, exemplificadas com "definir a energia solar, apostar pela energia nuclear".

Ao se valer desses conceitos na prática e na discussão com os alunos nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica, o professor auxilia a criar uma concepção de "língua como um sistema que inclui gramática, semântica e pragmática" (Bevilacqua, 1998). Além desse, da relação de pressupostos dos estudos da Teoria Comunicativa Terminológica elencados pela autora, alguns outros parecem bastante interessantes quando se trata de proporcionar um ensino de língua materna voltado às questões de letramento. Essa teoria contribui na percepção, no reconhecimento de que discursos especializados fazem parte da língua natural, mesmo que incluam unidades de outros sistemas simbólicos, de que a língua possui unidades de significação especializada, mas que essas unidades fazem parte do léxico do falante. Provavelmente o mais interessante seja o fato de que essas questões quando debatidas pelo professor levar o aluno à compreensão da dimensão comunicativa e discursiva dessas unidades.

Por isso, é tão interessante pensar o ensino valendo-se de fraseologias. Além disso, os estudos terminológicos ainda são um campo fértil de investigação no Brasil. Como é intrínseco às línguas, novos termos são cunhados a cada dia. Muitos deles, com o passar do tempo, poderão até mesmo vir a ganhar mais estabilidade, a fazer

parte do léxico do falante comum (aquele que não é especialista). Ora, muitos dos termos que hoje já soam familiares na língua tiveram seu momento de ingresso bem marcado, seja via estrangeirismo (importação de léxico), seja via neologismo (criação de novos termos), seja via incorporação de termos técnicos ao vocabulário leigo. Esses mecanismos de entrada de um item lexical na língua são, é fato, da ordem do interessado estudioso da língua. Bem-vindas serão as contribuições no sentido de observar como novos lexemas ingressam no idioma e, sobretudo, de que propriedades eles são portadores uma vez introduzidos no Português.

Um item lexical independentemente da forma de entrada na língua, uma vez constituído, abrigará certo número de propriedades linguísticas de naturezas variadas, entre outras, propriedades morfológicas, sintáticas, semânticas e, para algumas teorias, inclusive pragmáticas. Todas essas propriedades concorrem para o uso efetivo de um determinado termo.

O domínio das Forças Armadas, por exemplo, é notadamente visado, uma vez que, na história da humanidade, o homem sempre esteve relacionando a conflitos bélicos. Dessa forma, também junto às novas tecnologias que envolvem essa área, conceitos novos foram surgindo, surgem e, com certeza, continuarão a surgir com, talvez, a mesma velocidade das descobertas tecnológicas a eles ligadas. A língua inglesa é o celeiro dos velhos e dos novos termos por motivos óbvios: é na língua dos grandes centros econômicos, que podem ostentar pesquisas, que serão cunhados os termos das respectivas áreas do conhecimento. Exemplo disso são os termos da moda advindos da França do século XIX, os termos da música da Itália do século XVII e os termos da Filosofia de várias épocas da história dos países de língua alemã. Com o advento da internet, com a difusão de filmes do cinema nacional, não haveria de ser diferente: termos são difundidos em espantadora rapidez, bem ao gosto dos tempos de aldeia global em que vivemos. Podemos ter nos quatro cantos do mundo usuários de um mesmo sistema, por exemplo, internet, usando no seu dia a dia os mesmos termos.

O trabalho desenvolvido por Marie-Claude L'Homme sobre verbos, que se debruça a pesquisar verbos numa perspectiva terminológica, constitui relevante papel na literatura acerca da terminologia. O objetivo daquele trabalho tinha a ver com a possibilidade de se admitir o fato de certas unidades lexicais, além do nome, assumirem um sentido especializado e, portanto, serem passíveis de descrição para que o consulente de um dicionário possa também dela se valer. A referida autora observou, sobretudo, usos especializados de verbos comuns, tais como "compartilhar" ou "acessar", que, embora possuam acepções marcadas para o uso na informática, são, de maneira ampla, verbos que têm na sua *acepção básica* sentidos não-especializados. Analogamente podemos pensar em expressões, por exemplo, do universo militar que, com o tempo, vão sendo incorporadas ao cotidiano das pessoas comuns.

Esses termos nascem com um objetivo bem específico. A fraseologia do campo da aeronáutica, por exemplo, serve inequivocamente para facilitar a comunicação entre aeronaves e torres de controle para que haja sempre concisão, precisão e total compreensão. Até mesmo dicionários de fraseologias circulam entre os profissionais e na internet.

Com o passar do tempo, as expressões de um grupo de profissionais caem no gosto popular, mesmo que sofrendo adaptações às situações cotidianas. Foi o que ocorreu, sobretudo, a partir do lançamento de filmes brasileiros como "Tropa de Elite" e "Tropa de Elite 2", que retratam o universo das Forças Armadas. Assim, temos: (a) "fazer o rec" (reconhecer o que há em um ambiente, em um local); (b) "missão dada é missão cumprida" (dar conta de uma tarefa atribuída e findá-la); (c)

“faca na caveira” (indivíduo de fato muito corajoso); (d) “pede pra sair” (solicitar o desligamento de um grupo e/ou desistir de algo que seja custoso desistir); (e) “nome de guerra” (denominação utilizada em um meio profissional); (f) “prestar continência” (demonstrar submissão, obediência às ordens de outrem). São expressões que vão sofrendo não ainda um esvaziamento, mas, sim, um enfraquecimento da sua acepção original. Este é um processo econômico e recorrente na língua portuguesa, como nos casos em que verbos perdem seu sentido em função de um uso excessivo em determinado campo, muitas vezes repetidos nos mesmos lugares sintáticos, o que equivaleria a dizer que, quando tem seu “uso consagrado”, tornam-se mais opacos.

Ora, há escolas de educação básica em nosso país destinadas a dependentes de militares e com o objetivo de incentivar os jovens a seguir a carreira das Armas. Nessas instituições, os alunos se familiarizam com fraseologias como “entrar em forma” (que significa organizar um grupo de pessoas em pé por fileiras e colunas), “ficar em descansar” (que significa parar em pé em uma posição rígida de braços unidos para trás na altura da cintura e pernas abertas lateralmente na largura dos ombros), “fazer a revista” (que significa dispor-se em uma fila para ter seu uniforme avaliado por outrem em seus componentes e apresentação), entre muitas outras. A rotina desses estudantes é permeada por esses termos que, nos seus deveres e obrigações escolares, tornam-se muito frequentes e corriqueiros. Explorar esse conhecimento que advém de uma situação de uso muito particular, dado que nem sempre reconhecido por pessoas alheias àquela realidade, pode vir a ser rico material de observação das aulas de língua portuguesa.

Com este trabalho, o professor certamente poderá contribuir no sentido de aproximar o seu conhecimento sobre teorias e conceitos linguísticos da realidade discente.

Com uma metodologia que parta dessa realidade, por um lado, os professores encorajam seus alunos à observação dos fenômenos linguísticos e à discussão sobre os mecanismos da língua e, por outro lado, difundem conceitos linguísticos básicos, como o de economia linguística, além de noções de processos de formação de palavras, expressões e fraseologias. Além disso, os alunos poderão conhecer melhor o funcionamento de dicionários. Ao fim e ao cabo, terão sido destacadas a compreensão e a importância da apropriação de linguagens de especialidade em seus diversos âmbitos: por exemplo, na vida estudantil, acadêmica e profissional. Afinal, dessa apropriação irá depender a leitura eficiente de textos e a sua produção considerando as normas de padrão de escrita de uma ampla gama de textos a que ele será exposto nos contextos de produção em que se inserir.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendia refletir sobre o fazer do professor de língua portuguesa; apresentar uma proposta de trabalho sobre fraseologias da língua, valendo-se da experiência dos alunos; pensar sobre a necessidade e a possibilidade de o conhecimento formal linguístico do professor ser usado em sala de aula como uma metodologia do ensino de língua que foge do material didático padronizado que frequentemente desconsidera o contexto particular dos alunos e a realidade específica de cada contexto escolar.

Por fim, acreditamos que o professor que propõe um trabalho nesses termos poderá vir a se constituir como verdadeiro mediador entre a formalização do conhecimento, que é papel da escola, e a construção dos saberes pelos alunos.

Novas pesquisas na relação entre estudos terminológicos e ensino devem ser realizadas. Não pretendemos, de forma alguma, propor análises exaustivas neste artigo, mas apenas indicar um tema de pesquisa que pode ser frutífero para as questões de ensino, incorporando os conhecimentos mais recentes às aulas de português.

REFERÊNCIAS

Bevilacqua, C. R. (1998). Unidades fraseológicas especializadas: Novas perspectivas para sua identificação e tratamento. *Organon, 26*, 1-8. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29562/18262

Klare, J. (1986). Lexicologia e fraseologia no português moderno. *Revista de Filologia Românica, 4*, 355-360.

L'Hommee, M. (1998). Le statut du verbe en langue de spécialité et as description lexicographique. *Cahier Lexicographique, 73*, 61-84.

Roxo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

OS SENTIDOS DA LEITURA PARA PROFESSORES DE DIFERENTES DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO

Suy Mey Schumacher Moresco[1] &
Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig[2]

[1, 2]Universidade Regional de Blumenau (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo letrado e, pela leitura, temos acesso a diferentes esferas. Conforme destaca Dionísio (2007), torna-se relevante que uma pessoa tenha acesso aos textos que circulam em sociedade para que ela não fique fora do mercado letrado nem seja excluída da vida pública. Porém essa leitura não é vista apenas como uma decodificação, mas sim como um processo que permite uma interação entre texto e leitor a fim de que se alcance um objetivo, que se construam interpretações, que o leitor possa fazer sentido do que leu. Desse modo, torna-se relevante o trabalho com leitura em sala de aula.

Outro ponto a ser considerado, no trabalho com a leitura em sala de aula, é a noção de texto, não restrito à linguagem verbal, mas em sentido amplo, ou seja, que se utiliza de múltiplas linguagens. Por isso, a leitura em sala de aula vai levar em consideração diferentes gêneros discursivos como mapas, infográficos, relatórios. Além disso, não se restringe a uma disciplina específica, pelo contrário, está presente em todas as disciplinas, exigindo a participação de todos os professores na formação do aluno leitor.

A partir dessas ideias de leitura e de texto, é possível desenvolver e participar de diferentes eventos de letramento com o objetivo de inserir os alunos nas diversas esferas de circulação da linguagem na sociedade quanto no mundo acadêmico e profissional, estes últimos principalmente em se tratando do Ensino Médio.

Compondo a parte final da educação básica, o Ensino Médio passa a levantar olhares e pesquisas por todo o Brasil e seus documentos norteadores orientam para um trabalho contextualizado, interdisciplinar, que desenvolva múltiplos letramentos e prepare para o trabalho.

Assim, decorrente de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa Linguagem e Educação, objetivamos, neste artigo, depreender sentidos construídos por professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio sobre a leitura nos eventos de letramento em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Conforme já citado acima, este artigo está vinculado a uma pesquisa de mestrado cujo objetivo geral é compreender as práticas de leitura e escrita que estão presentes nas aulas de diferentes disciplinas do Ensino Médio. A partir do viés teórico adotado e do caminho escolhido para se alcançar nossas metas, classificamos este estudo como sendo qualitativo com cunho interpretativo.

Para Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa permite "compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados" (p. 70). Sendo assim, vamos analisar os enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa a fim de compreender o sentido de

leitura para eles. Ainda, analisamos os sujeitos e seus enunciados em seu contexto de trabalho, considerando os sujeitos, de acordo com Bakhtin (2009) como um ser dialógico.

Tendo essa ideia em mente, a geração de dados foi realizada, em novembro de 2013, por meio de uma entrevista semiestruturada individual com 5 professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio em uma escola particular da cidade de Brusque, Santa Catarina, Brasil.

A escola pesquisada se caracteriza por trabalhar somente com Ensino Médio e, na época, contava com duas primeiras séries, duas segundas séries e uma terceira série, chamada de terceirão, no período matutino. A escola trabalha com apostilas, divididas em bimestres.

De um universo de 28 professores, onze preenchiam os critérios delimitados: serem graduados na área que lecionam no colégio pesquisado e de trabalharem nesse mesmo colégio por, no mínimo, três anos. Desses onze, cinco professores aceitaram participar da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 1. Sujeitos da pesquisa

Professor/Pseudônimo	*Idade*	*Disciplina*	*Formação*	*Tempo no magistério*	*Tempo no colégio*
Pedro Henrique	34	Matemática	Matemática	15 anos	8 anos
Ananogh	40	Geografia	Geografia	15 anos	7 anos
Jorge	50	Literatura	Letras/Francês	20 anos	8 anos
Flávio	34	História	História	15 anos	4 anos
Lavoisier	28	Química	Química	8 anos	3 anos

(Fonte: Dados da pesquisa)

Na entrevista, cada professor sugeriu um pseudônimo para ser utilizado pela pesquisadora e, durante a entrevista, foram estimulados a darem suas opiniões e se expressarem sobre suas práticas a fim de atingirmos os objetivos da pesquisa.

3. CONCEITOS NORTEADORES

Como viés teórico para análise dos sentidos da leitura para os professores, nos apoiamos no conceito de eventos de letramento, na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e em conceitos teóricos sobre a leitura com base na perspectiva de que ler é interagir com o texto.

3.1. Os eventos de letramento

Para falarmos sobre os eventos de letramento, primeiramente precisamos esclarecer o que entendemos por letramentos em nosso contexto de pesquisa. Então, apoiados em Dionísio (2007), entendemos letramentos como "um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto" (p. 210). Sendo assim, ao trabalharmos com imagens, mapas, números, entre outros, além do texto verbal, em um contexto social com objetivos a serem atingidos, estaremos promovendo letramentos.

No estudo dos letramentos, dois componentes se destacam: os eventos e as práticas de letramento. As práticas abrangem um conceito amplo e dizem respeito a situações não visíveis que envolvem sentidos, crenças, valores dos participantes envolvidos, sendo, por isso, variáveis. Em outras palavras, "as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento" (Barton & Hamilton, 2000, p. 7,

tradução nossa). Já os eventos de letramento correspondem a situações visíveis de letramento que têm o texto como objeto central para que haja sentido e para possibilitar interações e interpretações entre os participantes, explica Kleiman (1995). Barton e Hamilton (2000) ainda esclarecem que muitos eventos de letramento são situações regulares de nossas vidas ligadas às instituições sociais que frequentamos, como o local de trabalho, a família e a escola. Por isso, de acordo com os autores, o estudo dos eventos pode ser um início para se pesquisar os letramentos.

Nos eventos de letramento, estão presentes quatro elementos: participantes, ambiente, artefatos e atividades (Oliveira, 2008). Os participantes são as pessoas que estão presentes na construção e atuam nos eventos, elas interagem com os textos escritos. Os ambientes são os locais onde se dá a interação entre os participantes. Chamamos de artefatos os materiais, os acessórios utilizados nos eventos, os quais podem ser imagens, símbolos, textos, objetos. As atividades referem-se às ações que os participantes realizam no evento de letramento.

3.2. A teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e as relações dialógicas

A base da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin é o dialogismo, o qual considera o sujeito em um diálogo constante com o mundo ao seu redor, compreendendo e construindo sentidos nas relações que estabelece com diferentes pessoas e situações, constituindo-se como sujeito.

De acordo com os estudiosos do Círculo, o diálogo é entendido como uma construção, uma relação de diferentes sentidos, de diferentes vozes e forças. Não constitui somente o diálogo face a face, mas, no sentido amplo, como compreendemos e reagimos a situações do nosso dia a dia, ao que lemos, ao que ouvimos no rádio ou numa palestra, não sendo necessário uma resposta imediata nem mesmo com palavras.

É também a teoria enunciativa que considera o enunciado como a base de uma comunicação, "*unidade real da comunicação discursiva*" (Bakhtin, 2003, p. 269, grifo do autor), o que significa que o enunciado é a palavra dita por alguém para um destinatário, sempre existindo dentro de um contexto, sempre de natureza social, diferente da palavra, considerada, por Bakhtin (2003), como unidade da língua, neutra, sem contexto. Ainda, o enunciado integra aspectos verbais e extraverbais como gestos, entonações, silenciamentos. Bakhtin (2009) escreve que

> (...) na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (pp. 98-99, grifo do autor)

Por sua vez, os enunciados são utilizados de modos particulares, com objetivos específicos, que caracterizam os gêneros discursivos. De acordo com Brait e Pistori (2012), o conceito de gênero do discurso para Bakhtin e o Círculo engloba, além da composição, conteúdo temático e estilo, a cultura, a tradição a que o gênero está vinculado, a ideologia e também seu caráter dialógico interno e externo.

A constante produção de enunciados e as relações de sentido entre eles estabelecem as relações dialógicas, nas quais utilizaremos enunciados que vão variar dependendo do outro a quem nos dirigimos, "variará se se tratar de uma pessoa do

mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)" (Bakhtin, 2009, p. 116). Desse modo, o outro é importante na comunicação, pois produzimos nossos enunciados dirigidos ao outro. É o outro a quem nos dirigimos que vai determinar "a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado" (Bakhtin, 2003, p. 302).

Uma vez que consideramos o outro na produção de nossos enunciados, destacamos que todo enunciado está carregado do outro, das palavras do outro, isto é, todo enunciado está impregnado de vozes sociais, pois o que pronunciamos fazemos a partir do que outros já disseram, a partir de avaliações de outros enunciados. Bakhtin (2003) explica que

> (...) nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (pp. 294-295)

Assim, nas relações dialógicas, negociamos sentidos, tomamos uma posição, assumimos um valor sobre o que enunciamos, refletindo ou refratando uma ideologia. Assim, em nossas enunciações, forças estarão atuando de acordo com a posição que vamos tomar, conforme a ideologia que representamos.

3.3. Ler é interagir com o texto

Em nosso estudo, adotamos a concepção de leitura como sendo um processo de interação com o texto. Isso significa dizer que, durante a leitura, o leitor é um ser ativo "que processa e examina o texto" (Solé, 2009, p. 22).

Nesse processo de interação, explica Leffa (1996), o leitor desencadeia um trabalho de construção de interpretação e sentido do texto, mas, para isso, alguns requisitos são necessários, como conhecimento de vocabulário, de escrita, ter afinidade com o que vai ler, além da intenção de ler, que pode ser definida como o objetivo de leitura.

Desse modo, podemos dizer que, para a leitura se realizar de modo eficiente, são necessários conhecimentos prévios do leitor, os quais Kleiman (1997) classifica em conhecimento linguístico, que diz respeito a noções sobre as palavras e regras de uso da língua; o conhecimento textual, que envolve noções sobre texto, sua estrutura, seu tipo, e o conhecimento de mundo, também chamado pela autora de enciclopédico, que abrange as informações gerais sobre o mundo, a sociedade, as quais foram adquiridas pelo leitor de modo formal ou informal, além de conhecimentos específicos sobre uma área como, por exemplo, conhecimentos históricos de um professor dessa área.

Na interação com o texto, a partir dos conhecimentos prévios do leitor, ele vai fazendo previsões de palavras ou ideias que encontrará adiante, confirmando-as ou não durante a leitura, levando à construção de uma interpretação e compreensão do texto. O próprio texto, com sua estrutura, seu gênero textual, pode ajudar nessas previsões, pois deixa pistas.

Na esfera escolar, trabalhar a leitura a partir da concepção de interação permite que se conduza à formação de um leitor eficiente e ativo em todas as áreas.

Uma vez que o professor atente ao processo de compreensão e construção de sentidos com o texto, ele pode explorar diferentes textos e textos mais complexos conforme o aluno for avançando para que também seja capaz de utilizar o que leu em diferentes atividades.

Ainda, para que a competência leitora seja adquirida pelos alunos, Solé (2009) destaca a importância do uso e ensino de estratégias para se chegar a uma compreensão mais profunda de um texto. Para a autora, ensinar estratégias de compreensão possibilita "formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução" (Solé, 2009, p. 72). Essas estratégias podem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura. O professor atua como um mediador nesse processo.

4. A LEITURA NA VOZ DOS PROFESSORES

Os professores pesquisados realizam diferentes práticas que envolvem a leitura em suas aulas. Para eles, a leitura é fundamental e bastante presente em suas vidas pessoais e profissionais. Entendem que, para poderem desenvolver suas aulas com competência e também exigirem as atividades de leitura e escrita de seus alunos, precisam eles mesmos ter o envolvimento com elas. Isso reflete nas atividades que desenvolvem em sala de aula com seus alunos.

4.1. Leitura para informação e formação

Os docentes entrevistados destacaram a presença da leitura em seu trabalho, além de considerar que, antes de darem suas aulas ou cobrarem a leitura de seus alunos, eles precisam ter feito leituras variadas sobre o tema que querem trabalhar e também sobre temas afins como uma forma de se manterem atualizados para conseguirem explicar seus conteúdos em sala de aula e também para trazerem novidades aos alunos e responderem a questionamentos variados.

Tal atitude pode ser percebida no enunciado do professor de matemática, Pedro Henrique:

> Pedro Henrique - *Pra desenvolver uma boa atividade docente a gente precisa tá sempre muito bem atualizado*. Mesmo trabalhando com a disciplina de matemática, às vezes surgem questionamentos durante a aula que não envolvem especificamente o meu conteúdo, *então preciso sempre tá informado com leituras de jornal, as atualidades, aquilo que acontece no cotidiano* pra que quando esse tipo de situação acabe acontecendo a gente possa tá um pouco preparado também pra poder orientar.

Em seu enunciado, o professor enfatiza a necessidade de estar atualizado, de ler sobre diferentes assuntos, mesmo não relacionados com a sua disciplina, para realizar a atividade docente. Ter informações diversificadas possibilita ao professor responder, discutir vários assuntos e levar em consideração outros interesses dos estudantes que possam surgir durante as aulas.

Grotta (2001) desenvolveu uma pesquisa sobre a importância da mediação do professor na formação do leitor. Sua conclusão foi que professores entusiasmados com a leitura, modelos de leitores para os alunos, são importantes influenciadores na constituição de alunos leitores. Para Grotta (2001), é importante que o professor assuma um papel ativo, seja um mediador, envolvendo seu aluno e apresentando-lhe

o mundo da leitura. No enunciado do professor de matemática, percebemos que o envolvimento dele com a leitura pode despertar no aluno o interesse e modelo para que este também se sinta incentivado a ler. Possuindo um pouco de informação sobre um assunto diferente que foi trazido para a sala de aula, o professor orienta seus alunos e os leva na direção de descobrirem mais por conta própria.

Pedro Henrique também leva em conta o outro em sua constituição como professor, o que o faz procurar por leituras diversas. É Bakhtin (2003) que nos traz a ideia das vozes sociais como sendo determinantes para nossos enunciados, pois "o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande" (Bakhtin, 2003, p. 301) uma vez que é pelo outro que eu me constituo.

Ainda, ao enunciar "a gente precisa tá sempre muito bem atualizado", trazemos a noção de que o professor precisa ser um bom conhecedor dos conteúdos que ensina, assim como obter informações gerais, atualidades. Para Pedro Henrique, o professor deve sustentar a imagem daquele que possui as informações e conhecimentos necessários para responder as dúvidas dos alunos e orientá-los, corroborando com o que Nóvoa (2009) escreve sobre uma das disposições que caracterizam o trabalho docente: o conhecimento. Segundo o autor, é necessário conhecer bem o que vai ser ensinado, pois, a partir disso, o professor realizará práticas docentes para levar o aluno à aprendizagem e fazê-lo pensar, refletir, porque "ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento" (Nóvoa, 2009, p. 27).

Também Gauthier e Tardif (2010) explicam que, na escola, espera-se que o professor tenha determinados saberes, os saberes docentes: curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, da tradição pedagógica e o saber disciplinar, pois "não se pode ensinar alguma coisa cuja significação não se domina" (Gauthier & Tardif, 2010, p. 483).

O professor Flávio, de história, igualmente destaca a importância da leitura para a vida profissional.

> Pesquisadora - O que que a leitura e a escrita representam pra ti ou qual a importância delas pra TUA vida profissional?
> Flávio - Fundamental. Bom, primeiro porque *só lendo*, tanto publicações novas da minha área, livros novos de história ou outros que eu não conheço porque tem coisa que é bem antiga, mas a gente não leu ainda, *só assim que eu vou aumentando a minha bagagem. Então eu tô sempre lendo.*

É pela leitura, especialmente em sua área, que o professor desenvolve conhecimento, aumenta sua "bagagem" a fim de poder desenvolver seus conteúdos com mais consistência, com mais segurança, o que ajuda a facilitar o entendimento dos estudantes. Destacam-se, aqui, os letramentos da profissão. O professor Flávio, como um agente de letramento da agência escola, constrói sentidos e letramentos típicos de sua profissão, professor de história, em uma formação continuada.

Em seu enunciado, o professor também enuncia que pela leitura "eu vou aumentando a minha bagagem", lembrando a ideia de que ler é viajar por terras desconhecidas, é uma aventura, e para toda viagem é necessário uma bagagem. Geraldi (2003) escreve que quando temos curiosidades, queremos compreender as coisas e começamos a fazer perguntas, assumimos nosso caráter errante, de viajante.

Ao entender a leitura como uma forma de se formar e de se manter informado sobre diferentes assuntos, os professores vão realizando diferentes eventos de letramento que conduzem os alunos a também compreenderem a leitura dessa forma. Isso podemos depreender do enunciado da professora de geografia:

> Ananogh - Aqui eu trabalho primeira e segundas séries. Aqui na escola eu trabalho a disciplina de atualidades junto com a disciplina de geografia, então *a ideia é fazer com que o aluno leia*. A gente sabe que ele não tem o hábito de fazer *uma leitura mais direcionada*, então a minha disciplina de atualidades ela trabalha com *síntese*, então (...) a gente faz *uma leitura individual e uma coletiva, depois nós trocamos uma ideia e essa ideia, depois de construída, a gente cobra, então, nas avaliações*, tanto na primeira quanto na segunda série.

O evento de letramento trabalhado por Ananogh tem como objetivo proporcionar informação e construção de conhecimento para os alunos, para isso "uma leitura mais direcionada". A docente, partindo do princípio de que a leitura proporciona atualização de informações, quer que seu aluno leia para poder ele também estar atualizado. Então, a leitura é feita de duas formas: individual e coletiva.

Na atividade de leitura, os alunos ativam seus conhecimentos prévios e interagem com o texto a fim de construírem sentidos, mas não param por aí, pois, depois da leitura, alunos e professora "trocam uma ideia", discutem o conteúdo para que novos conhecimentos sejam produzidos, pois "um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto" (Antunes, 2003, p. 67).

Ao destacar o uso da síntese como gênero privilegiado da disciplina, a professora familiariza o aluno para com esse texto e, a partir do conhecimento textual adquirido, o estudante sabe o que esperar do texto e se prepara fazendo inferências sobre o que pode ou não encontrar na leitura.

A atividade de troca, de socialização, realizada na aula da professora de geografia nos aproxima do conceito de diálogo, de interação verbal de Bakhtin. Os sujeitos vão falar e opinar a partir de suas leituras como de outros enunciados que já ouviram sobre o assunto. O ouvinte, ao compreender o que foi enunciado, dará uma resposta, tomará uma posição em relação ao que foi enunciado, terá uma atitude responsiva ativa.

Ainda, no processo de leitura e interação ocorre a construção do conhecimento que, de acordo com Vygotsky (2007), se dá na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP é um processo contínuo, pois o que hoje uma pessoa consegue desenvolver de maneira autônoma, ontem ainda era preciso a ajuda de alguém mais capaz para desenvolvê-lo, como o professor ou um colega. No seu enunciado, "trocar uma ideia" nos remete ao conceito de ZDP, pois a professora parte do nível de desenvolvimento real dos alunos, o que eles conhecem e entendem sobre o tema lido para, a partir da socialização das ideias entre os envolvidos e de sua mediação nessa ação, propor um novo desafio, um novo objetivo a ser alcançado, permitindo a construção de conhecimento por meio da aprendizagem. Ainda, "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (Vygotsky, 2007, p. 103). Além disso, o processo de construção do conhecimento continua quando um novo desafio é lançado depois da interação em sala: a avaliação. Esta funciona como uma situação mais complexa de reconstrução de significados, exigindo um maior esforço cognitivo.

Além do gênero síntese, utilizado por Ananogh em suas atividades de leitura em sala de aula, outros gêneros são utilizados para desenvolver diferentes letramentos e habilidades de leitura.

> Jorge - Ultimamente, assim, eu tenho usado muito a charge. Tem me chamado muito a atenção de como *eles, apesar de expostos, tão expostos à imagem, como*

> *eles, tão expostos à imagem, de como eles frequentemente interpretam mal, leem mal uma charge*, né? Então a minha orientação no sentido de pegar uma imagem, colocar uma imagem e *a gente começar a lê aquela imagem, começar a compreender aquela imagem, a gente começar a isolar elementos daquela imagem: olha só, ali tem, tem só um desenho. Beleza, então só linguagem visual. Ah! Não! Tem um desenho e tem um balãozinho lá com algumas palavras. Linguagem visual e linguagem verbal* são complementares, né? São. Então eu não posso passar batido pela ideia da imagem, né?

Nosso dia a dia, com a presença cada vez maior da tecnologia, exige que sejamos capazes de ler textos que vão além da linguagem verbal. Cada vez mais aumenta a circulação de textos que usam imagem junto da linguagem verbal ou até mesmo outros recursos, caracterizando textos multimodais, que exigem multiletramentos para a sua leitura. Dessa forma, "imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com o propósito de significar mais" (Vieira, 2012, p. 2). Assim, a charge é um gênero multimodal, em que "linguagem visual e linguagem verbal são complementares", está presente na vida cotidiana dos alunos e saber interpretá-la permite o acesso dos alunos a novas esferas.

Para a leitura da charge, no entanto, é preciso ir além da linguagem visual e verbal apresentadas uma vez que esse é um texto que tem intertextualidade com textos jornalísticos, fatos políticos ou sociais, buscando uma satirização deles e um protesto. A forma de leitura de uma charge é bastante diferente da leitura de um conto, uma vez que exige uma leitura cruzada com notícias, atualidades, a fim de se atingir a compreensão do sentido que a charge quer causar.

Ainda, no gênero charge atuam as forças centrífugas (Bakhtin, 2002), ou seja, a fuga do padrão, da universalização do conhecimento e da linguagem, dando valor à ideologia do cotidiano e à pluralidade. Esse gênero mostra uma oposição à linguagem oficial assim como uma ridicularização da ideologia oficial, o que caracteriza o conceito de carnavalização de Bakhtin. "Fica registrada a carnavalização como movimento de desestabilização, subversão e ruptura em relação ao 'mundo oficial'" (Discini, 2014, p. 84). Trabalhar esse conceito e a ideologia do cotidiano na escola leva o aluno a refletir sobre as suas práticas e o possibilita ler além das palavras, deixando-o mais autônomo para os textos que circulam em sociedade.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo nos propomos a depreender sentidos construídos por professores de diferentes disciplinas sobre a leitura nos eventos de letramento em sala de aula no Ensino Médio. Para isso foram entrevistados cinco professores das áreas de geografia, matemática, história, química e literatura.

A partir da análise de seus enunciados, tendo por base os estudos do letramento com foco nos eventos de letramento, a teoria do Círculo de Bakhtin e os estudos sobre leitura na perspectiva de ler sendo uma interação com o texto, percebemos que todos os professores entrevistados valorizam a leitura e a tem presente, em maior ou menor grau, em suas aulas, desenvolvendo diferentes eventos de letramento que possibilitam aos alunos uma relação com seu cotidiano.

Para os professores, a leitura tem uma função de informação, por meio da qual se mantém atualizados, como também de formação, para adquirirem conhecimentos, "aumentar a bagagem" a fim de darem aulas melhores, com segurança, o que nos leva para a imagem do professor como aquele que tem grande conhecimento sobre o que

fala, que tem os conhecimentos científicos do conteúdo que vai ensinar e que vai responder às perguntas dos alunos.

Tendo essas compreensões sobre a leitura, os professores realizam atividades de leitura em sala que também levam seus alunos a ficarem atualizados, informados sobre diferentes assuntos e a aumentarem seus conhecimentos sobre a disciplina que estudam. Também há professores que compreendem que a leitura é um processo e precisa ser ensinado por meio de estratégias, o que vai ajudar na leitura de diferentes textos, não somente na escola, mas fora dela, por isso mobilizam diferentes gêneros em suas aulas.

Entretanto, ainda há uma predominância do entendimento da leitura muito atrelada ao tradicional: leitura de textos restritos à linguagem verbal e escrita.

REFERÊNCIAS

Antunes, I. (2003). *Aula de Português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, M. (2002). O discurso no romance. In M. Bakhtin, *Questões de literatura e de estética***:** *A teoria do romance* (pp. 71-210). São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). Gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London and New York: Routledge.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brait, B., & Pistori, M. H. C. (2012). A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa***,** *56*(2), 371-401.

Dionísio, M. L. (2007). Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva, 25*(1), 209-224.

Discini, N. (2014). Carnavalização. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (pp. 53-93). São Paulo: Contexto.

Gauthier, C., & Tardif, M. (2010). Conclusão: A pedagogia de amanhã. In C. Gauthier & M. Tardif, *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 475-487). Petrópolis, RJ: Vozes.

Geraldi, J. W. (2003). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Grotta, E. C. B. (2001). Formação do leitor: Importância da mediação do professor. In S. Leite (Org.), *Alfabetização e letramento: Contribuições para a prática*. Campinas, SP: Komedi.

Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (1997). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzato.

Nóvoa, A. S. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. S. Nóvoa, *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-34). Lisboa: Educa.

Oliveira, M. S. (2008). Projetos: Uma prática de letramentos no cotidiano da professor de língua materna. In M. S. Oliveira & A. B. Kleiman (Orgs.), *Letramentos múltiplos: Agentes, práticas, representações* (pp. 93-118). Natal, RN: EDUFRN.

Solé, I. (2009). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, M. S. P. (2012). A leitura de texto multissemióticos: Novos desafios para velhos problemas. In *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1, 1-8. Uberlândia: EDUFU.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD ENSEÑANTE DE 6 MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO

Aroa Murciano[1], Arantza Ozaeta[2] & Matilde Sainz[3]

[1, 2, 3]*Mondragon Unibertsitatea (ESPANHA)*

INTRODUCCIÓN

La formación inicial y continua de los enseñantes ha devenido una problemática central en el campo de las ciencias de la educación (Bronckart, 2013). Las últimas tendencias en la formación del profesorado toman el análisis de las prácticas efectivas como medio para la formación del profesorado (Amigues, 2003). Se proponen dispositivos como la autoconfrontación o autoconfrontación cruzada (Clot & Faita, 2001) en los que el maestro se sitúa delante de las imágenes de su trabajo y realiza una entrevista con un investigador-formador como medio para posibilitar desarrollo en la actividad docente.

Existe una gran controversia sobre el efecto formativo de dichos dispositivos y el carácter de su uso dentro de dispositivos más amplios de formación, especialmente desde una aproximación didáctica (Bronckart, 2007). Este trabajo pretende ser un pequeño aporte a esta problemática.

De esta manera, el texto que presentamos pretende identificar indicios de desarrollo en las verbalizaciones de 6 maestros en entrevistas de autoconfrontación. Más concretamente tratamos de identificar procesos reflexivos en los que los maestros reafirman, cuestionan o descubren nuevos aspectos de su actividad docente en la enseñanza del debate socio-científico.

En las siguientes líneas trataremos de enmarcar de forma más extensa el cuestionamiento del que parte nuestra investigación, para posteriormente pasar a presentar el marco metodológico en el que se encuadra. En el apartado de los resultados podrán observar los principales indicios de desarrollo identificados en las verbalizaciones de los maestros y finalmente pasaremos a presentar una serie de conclusiones al respecto.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Formación, trabajo del enseñante y análisis de las prácticas

Como veníamos diciendo, la formación inicial y continua de los enseñantes ha devenido una problemática central en el campo de las ciencias de la educación (Bronckart, 2013). Hasta ahora, los procesos de modernización educativa principalmente se han centrado en el trabajo prescrito y no sobre el trabajo real de aula. Esto quiere decir que los didactas han procedido a la transposición de las referencias teóricas para definir procesos de enseñanza, elaborar programas y abastecer de instrumentos didácticos a los enseñantes, dejando de lado las modalidades efectivas del trabajo docente y considerando el enseñante como mero ejecutor (Bulea & Bronckart, 2010).

Desde la formación del profesorado se han introducido dispositivos de análisis de las prácticas efectivas de aula en la formación del profesorado como medio para aproximarse a las modalidades efectivas del trabajo docente. Entre otros dispositivos

de análisis de las prácticas cabe destacar la autoconfrontación, dispositivo comúnmente utilizado por la ergonomía y las ciencias del trabajo (Amigues, 2003) para conocer el trabajo efectivo en su complejidad. El objeto que emerge en el uso de la autoconfrontación no es el detalle del desarrollo vivido en una acción particular, sino la actividad en toda su complejidad o grosor, en sus diferentes modalidades de concepción y de realización. La autoconfrontación consiste en la observación junto a un investigador-formador de la propia actividad docente anteriormente filmada; engendra un debate, una controversia en torno a las maneras y condiciones de realización de la actividad, que a su vez hace emerger una nueva experiencia de la actividad (Bulea & Bronckart, 2012)

En este contexto queda patente que el lenguaje juega un rol fundamental en el análisis de la actividad. Constituye el mecanismo que posibilita el acceso a la actividad y potencialmente, al desarrollo de conocimientos y de competencias praxeológicas de la persona (Bulea, 2014). El lenguaje es por su naturaleza el único mecanismo humano que combina indisociablemente dimensiones praxeológicas y gnoseológicas. Esta característica del lenguaje de asociar en sí una dimensión de la actividad y una dimensión de conocimiento o de reflexividad posibilita que el lenguaje cumpla la función de mediador entre la actividad general (que comprende la no lingüística) y los conocimientos humanos (más extensamente considerados) (Bulea, 2014).

1.2. Las figuras de acción

Las figuras de acción son configuraciones lingüísticas que corresponden a las principales formas de interpretación de la actividad (Bulea, 2014). Dan cuenta del proceso permanente de selección de los tipos de discurso y contenido temático que los maestros efectúan al observar la actividad. Se identifican según el tipo de discurso, los marcadores temporales, la agentividad y las relaciones predicativas movilizadas (Bulea, 2009). Podemos distinguir la siguiente tipología:

- Figura de acción de lo ocurrido (occurrence). Posee un alto grado de contextualización, la agentividad del enseñante es clara y asumida. Está íntimamente unida al momento de la producción de la actividad y toma una relación evaluativa hacia ella.
- Figura de acción evento pasado (événement passé). Se organiza por medio de un discurso narrativo (relato). Tiene estructura narrativa: situación inicial, problema y situación final.
- Figura de acción experiencia (expérience). Toma la narración como cristalización personal de las actividades pasadas. Su eje es el discurso interactivo.
- Figura de acción canónica (canonique). Toma la actividad bajo la forma de construcción teórica, la lógica de la actividad aparece descontextualizada, con valor general. La agentividad es neutral, se utiliza la tercera persona.
- Figura de acción definición (definition). Muestra que la actividad ha sido tomada como objeto de reflexión. No hay agentividad del profesor, pero es muy marcada enunciativamente, es la figura de acción que lleva más trazas de responsabilidad enunciativa.

Se considera que las figuras de acción son portadoras de un debate epistémico sobre la actividad. Debate que se produce de forma más extensa en el medio profesional, pero que cada actor a la vez reproduce, mediante la producción de

múltiples figuras. La formulación de las figuras de acción permite adoptar diversos ángulos de aproximación a la actividad referencial. En la medida que los maestros tratan de clarificar el lugar que ocupan las dimensiones tematizadas en la economía general de la actividad, cada maestro se apropia e interioriza el debate socio-profesional que le rodea. Se trata de intentos de construcción de una nueva coherencia global de la actividad, de las capacidades propias, o de la profesión, suponiendo de esta manera la atribución de nuevas significaciones sobre lo que las personas son o hacen (Bulea, 2014).

1.3. La enseñanza del debate socio-científico

Se define el debate socio-científico como un tipo de debate que aborda temas complejos socialmente relevantes desde una perspectiva científica y social (Albe, 2009). Este tipo de debate busca trascender de los conocimientos ordinarios al conocimiento científico, fundamentándose en la creación y el desarrollo de problemáticas (Orange, 2003).

Segun Dolz, Rey, y Surian (2004) el debate contribuye al desarrollo del pensamiento. Las controversias y argumentaciones emergidas constituyen la materia prima para la construcción de razones y nuevos posicionamientos. El debate ofrece la ocasión de desarrollar actitudes de escucha, de cuestionamiento y de reflexión sobre la posición de los compañeros. Mediante el trabajo de este género textual se posibilita la construcción identitaria, el establecimiento de la relación con el otro y la formación del pensamiento cívico (Dolz & Schnewly, 1998).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca dentro de un dispositivo que tiene como objetivo la formación del profesorado en la enseñanza del debate socio-científico plurilingüe. El corpus se ha recogido dentro de un proceso que dispone de dos etapas: 1) los maestros preparan y realizan bajo su criterio y junto a sus alumnos de 6ºcurso de educación primaria, un debate en euskera y otro en castellano sobre el tema “la moda de vestir”. Estas sesiones de aula han sido filmadas en video y conforman el soporte para una segunda etapa; 2) se realiza el análisis de la actividad mediante la observación de las filmaciones: primeramente una autoconfrontación junto a un investigador formador, posteriormente una autoconfrontación cruzada con otros compañeros y finalmente una puesta en común e intercambio de experiencias entre todos los maestros.

En este trabajo analizamos únicamente las verbalizaciones producidas en las 6 sesiones de autoconfrontaciones realizadas con cada uno de los maestros participantes. Tratamos de identificar los principales indicios de desarrollo observados en las verbalizaciones de los maestros. Para ello se han observado las formas que toman las trazas de desarrollo en las verbalizaciones de los maestros y se han ejemplificado las principales huellas.

Mediante un análisis tanto de contenido como textual-discursivo se han dividido las autoconfrontaciones en segmentos temáticos y posteriormente se ha pasado a realizar un análisis más profundo en el que se han identificado las figuras de acción que son a su vez identificadas mediante: el tipo de discurso, la agentividad y las modalizaciones.

3. RESULTADOS

En el apartado de resultados pasaremos a ejemplificar cada una de las principales formas que han tomado los indicios de desarrollo observados en las verbalizaciones de los maestros.

Hemos identificado un total de 5 tipologías: 1) reafirmación/autoafirmación de posiciones; 2) descontento y búsqueda de nuevas posibilidades; 3) repetición; 4) toma de conciencia inmediata en el aquí y ahora de la enunciación y 5) confirmación de cambio. Los primeros cuatro tipos conforman procesos de desarrollo que se producen en la construcción discursiva realizada en la autoconfrontación y son observables mediante la alternancia de figuras de acción, la recursividad de los temas y la explicitación de hallazgos. La última tipología en cambio, hace emerger en las verbalizaciones la huella de cambios producidos en la propia actividad de aula.

En las siguientes líneas pasaremos a caracterizar y ejemplificar cada uno de los 5 tipos de indicios de desarrollo observados en las verbalizaciones de los maestros,

1) Reafirmación y/o autoafirmación de posiciones

La primera tipología se caracteriza por la producción por parte del maestro de una multiplicidad de figuras de acción que muestra una aproximación compleja a la actividad referente. Este tipo de verbalizaciones proviene principalmente del propio maestro, el cual especifica y justifica el conjunto de estrategias y fundamentos que conforman la actividad referente.

Ejemplo 1

CONTEXTO: El maestro y el investigador formador vienen observando un extracto en el que el maestro interactúa con uno de los alumnos en la realización del debate en castellano. La alumna esta caracterizando una camiseta y afirma que no se la pondría, lo justifica diciendo "no es de mi estilo". En el video se observa como el enseñante pregunta "qué es lo que quieres decir con 'no es mi estilo'", el maestro para el video y pasa a explicar:

> C: Claro, yo ahí puedo hacer "stop" o no. El alumno dice "no es mi estilo" yo puedo darlo por bueno, pero no lo hago así.
> Yo creo que ese es nuestro trabajo, ¿verdad? Sin cesar crear una conversación, para ir más allá continuamente. A veces lo conseguimos, otras muchas veces en cambio no. Pero si nos quedamos en eso, no hemos creado nada nuevo en esa situación, ¿verdad? Entonces yo creo que si nos quedásemos en eso "no es mi estilo" y ya o "no me gusta" y ya; pues diría que desde ese lado el hilo sería estéril. Entonces debemos tratar de ir más allá. ¿Qué quiere decir eso? (A557-571)

En el ejemplo 1, el enseñante parte de la actividad referente (el video) y la desgrana desde múltiples configuraciones lingüísticas. El maestro comienza desde lo observado en el video, subraya su intencionalidad didáctica y valora la respuesta al posicionamiento argumentativo de la alumna. Posteriormente generaliza definiendo la función del profesorado "crear una conversación, para ir más allá continuamente". En un tercer tiempo, tras hacer un guiño a la experiencia, el maestro vuelve a la actividad referente y pasa a definir la relación entre la labor docente y la evolución del tema: "si nos quedásemos en eso, el hilo sería estéril". Por último el maestro generaliza para volver a definir la función docente "debemos tratar de ir más allá".

De esta forma vemos que en un primer tiempo se identifican ciertos ingredientes de la actividad referente desde la figura de acción del lo ocurrido. Luego se pasa a una figura de acción canónica donde se plantea la actividad bajo forma de construcción teórica y se abstrae del contexto. El guiño a la experiencia, emerge mediante los organizadores textuales "a veces", "otras veces" desde la figura de acción experiencia. De ahí se pasa a la figura de acción definición en la que se reflexiona y se trata de comprender el estatus de la actividad. Por último, el maestro generaliza desde la primera persona del plural "nosotros" para definir la función de los docentes.

Por lo que vemos, el maestro mediante la observación y puesta en palabras de su trabajo elabora un discurso autónomo y complejo sobre la actividad referente. Desde múltiples configuraciones lingüísticas se reafirma en su hacer didáctico consolidándolo y ratificándolo.

2) Descontento y búsqueda de nuevas posibilidades

La segunda tipología se caracteriza por la producción por parte del maestro de una verbalización valorativa de la actividad referente que mediante la pregunta del investigador formador deviene en una reflexión. Este tipo de aproximación da cuenta de un descontento por parte del enseñante hacia la actividad referente y la búsqueda de nuevas posibilidades azuzada mediante la intervención del investigador formador. Veamos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 2

CONTEXTO: Comienzo del debate en euskera, la maestra valora de forma general lo sucedido en el debate.

> B: En este debate sí que me pareció que un poco era proponer preguntas, responder, así. De esta forma, le faltaba otra unión o otra cosa, ¿no? Pero bueno.
> I: Cómo crees que puedes conseguir esa unión?
> B: Como son los alumnos los moderadores, quizá es un poco complicado. Quizá es pedir demasiado a los alumnos que sean capaces de moderar adecuadamente desde el principio. Si yo lo hubiera tenido bien atado o si yo tengo las cosas claras, hasta donde quiero llegar. (R 183-185)

En el ejemplo 2 el maestro valora la ejecución del debate, considerándolo como simples preguntas y respuesta y falto de unión. Mediante la pregunta de la investigadora-formadora la maestra vuelve a tomar la palabra y pasa a tener una postura reflexiva sobre la actividad referente donde se cuestiona la complejidad de la tarea, la capacidad de los alumnos y la labor de la maestra.

De esta forma podemos ver la emergencia en primer lugar de la figura de acción de lo ocurrido, donde la maestra identifica ciertos ingredientes de la actividad referente en su dimensión específica y la valora " simples preguntas/ respuestas", "falta otra unión". En un segundo tiempo y gracias a la pregunta de la investigadora-formadora se toma la actividad referente como objeto de reflexión. La figura de acción definición viene caracterizada por la emergencia de modalizaciones lógicas "quizá" mediante las cuales el enseñante hipotetiza y trata de comprender las características y el estatus de la actividad.

Por lo que vemos, el proceso que se engendra en la autoconfrontación entre video-investigadora-formadora y enseñante posibilita la aproximación a la actividad referente desde la figura de acción de lo ocurrido donde la maestra muestra su

descontento y posteriormente pasa a la búsqueda de nuevas posibilidades y a la comprensión de las características y el estatus de la actividad.

3) Repetición

La tercera tipología se caracteriza por el retorno reiterado por parte de los enseñantes a ciertos temas a lo largo de la autoconfrontación. El enseñante tiende a remarcar en el transcurso de la observación de la actividad referente un mismo aspecto que le parece remarcable, como una especie de "obsesión", que refleja preocupaciones, aspectos que le gustaría cambiar. En este trabajo nos quedaremos únicamente con su constatación, sin entrar en la evolución de dichas estructuras. Veamos el siguiente ejemplo:

> *Ejemplo 3*
>
> CONTEXTO: La maestra viene intercambiando con la investigadora-formadora una serie de reflexiones sobre su hacer. En 4 tiempos de la autoconfrontación (segmentos temáticos 6,8,17 y 26) la maestra remarca en el video la circunstancia de repetir lo dicho por los alumnos, veamos algunos ejemplos:
>
> > *Ejemplo 3.1)*
> > La maestra viene realizando una valoración general sobre cómo se ha sentido en la realización del debate en euskera. Valora de forma general su trabajo en el debate, dice que no se ve mal, se le hacen raros sus gestos. Remarca que más de una vez la maestra repite lo que dicen los alumnos y no sabe por qué "más de una vez, yo repito lo que dice el alumnos". Trata de buscar razones por las que repite lo dicho por los alumnos. (6.116-129)
> >
> > *Ejemplo 3.2)*
> > La maestra observa en el video que repite lo que vienen diciendo los alumnos: "esto es lo que he dicho antes, aquello que dicen los alumnos yo lo repito". En este caso la investigadora pregunta a la maestra como ve eso y le pide que desarrolle una reflexión. (8.139-156)
> >
> > *Ejemplo 3.3)*
> > Tras observar un extracto del video en castellano la maestra compara la repetición en ambos debates "no repito tanto lo que dicen los alumnos, en el debate en euskera en cambio, lo digo yo". (17.302-308)

Mediante los ejemplos 3.1, 3.2 y 3.3 hemos tratado de mostrar algunos de los momentos de la autoconfrontación donde la maestra retoma la circunstancia de repetir lo dicho por los alumnos. Como podemos observar es un elemento que emerge en tres tiempos diferentes. En una primera ocasión la maestra valora generalmente la realización del debate y remarca la repetición de lo dicho por los alumnos. En un segundo tiempo emerge de la observación del video la constatación de que repite lo que dicen los alumnos y la investigadora-formadora le pide que lo valore. En un tercer segmento-temático en el que se observa la realización del debate en castellano, la maestra remarca que no repite tanto como en el debate en euskera lo dicho por los alumnos.

De esta manera vemos que "repetir lo dicho por los alumnos" es un aspecto que causa en la maestra cierta inquietud. Su repetición y la retoma posibilita observar y reflexionar en diferentes tiempos de la actividad referente el aspecto inquietante.

4) Toma de conciencia inmediata en el aquí y ahora de la enunciación

La cuarta tipología se caracteriza por la constatación por parte del maestro de un nuevo punto de vista o mirada nunca antes contemplada. De esta forma el enseñante muestra la conciencia de nuevas posibilidades e hipotetiza sobre el carácter de futuras intervenciones. Veamos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 4

CONTEXTO: La investigadora-formadora pregunta a la maestra al final de la autoconfrontación si ha podido descubrir cosas nuevas y la maestra responde:

> D: Hombre, por ejemplo hasta ahora no me había dado cuenta que si se plantean posiciones opuestas en el debate es más difícil y que es mejor que todos vayamos en busca de un objetivo. De eso no me había dado cuenta antes, yo estaba en otra historia. (G 426-429)

La maestra mediante la experiencia de la autoconfrontación ha podido obtener una nueva mirada sobre su trabajo que le posibilita ver que el debate de oposición no le es rentable a nivel didáctico por la complejidad que representa. Ve como mejor opción la posibilidad de ir en busca de un objetivo común, constatando que la maestra no contemplaba esta posibilidad anteriormente.

En este caso la verbalización de la maestra se muestra mediante figura de acción de definición. La maestra toma la actividad referente como objeto de reflexión, estableciendo una aproximación colaborativa por encima de las posiciones polarizadas "*si se plantean posiciones opuestas en el debate es más difícil, es mejor que todos vayamos en busca de un objetivo*". Así mismo la maestra confirma el carácter simultaneo de la constatación "*de eso no me había dado cuenta antes*".

Por lo que podemos ver, el mismo proceso de observación y reflexión sobre la actividad activa la conciencia y abre nuevas perspectivas sobre ciertas constataciones del hacer pedagógico.

5) Confirmación de cambio

La quinta tipología se caracteriza por la emergencia de cambios y mejoras provenientes de la propia actividad de aula. Por lo que se evidencia que la propia experiencia de aula supone en el enseñante la propuesta de mejoras. Veamos el siguiente ejemplo:

Ejemplo 5

CONTEXTO: El maestro viene explicando al investigador-formador el rol ejercido en el debate, compara su actuación en los dos debates.

> D: El debate en euskera no sabía cuánto iba a dar el tema, temía que los temas no dieran de sí, por lo que mientras que los brazos se mantuvieron levantados seguí con el mismo tema. En el debate en castellano, disponía de la experiencia anterior; ya tenían el ritmo cogido y los tres tiempos estaban

> marcados, por lo que corté más los temas. El debate en castellano fue mejor. (J199-204)

El maestro muestra las reflexiones y cambios realizados en la propia experiencia de realización del primer debate en euskera a la posterior realización en castellano. En el primer debate dejó que los temas se alargasen porque no sabía cuánto podrían dar de sí. En cambio en el segundo debate, vista la dinámica del debate en euskera, dinamiza mejor los tiempos ofreciendo a cada tema el tiempo necesario y no dejando que se alarguen en exceso.

El maestro da cuenta de los cambios realizados del primer debate al segundo desde la identificación de ciertos ingredientes en su dimensión específica de la actividad de referencia en ambos debates. La verbalización emerge desde la figura de acción de lo ocurrido en ambos debates.

Por lo que vemos, al observar su hacer en el video el maestro nos muestra los cambios realizados de un debate a otro. Nos da cuenta de la introducción de mejoras a consecuencia de la experiencia del primer debate al segundo.

4. CONCLUSIONES

Mediante el trabajo de análisis realizado se ha podido constatar la diversidad de formas que adquieren los indicios de desarrollo en las verbalizaciones de los maestros. Vemos que la producción verbal de una actividad referente como la observada por los maestros en el video, puede suponer la producción de una diversidad de figuras de acción, la repetición de ciertos temas, la constatación del descubrimiento de nuevas posiciones o la percatación de intentos de mejora realizados en la propia actividad. Por lo que concluimos que son múltiples las formas que toma la reflexión sobre la propia actividad y a su vez es constante el proceso de transformación.

En este marco es necesario matizar. Ya que sería demasiado pretencioso considerar este desarrollo como cambio sustancial en el futuro hacer o representación de los maestros. Afirmamos que se produce una situación de formación significativa que puede activar una reestructuración de significados y de búsqueda de coherencia entre dimensiones praxeológicas y gnoseológicas de la actividad docente. Hecho usualmente no contemplado en la formación del profesorado y que aproxima tanto la formación como la investigación didáctica a la complejidad del aula. Aun así, la activación de este proceso no puede considerarse como principio y fin de la formación. Será necesario reflexionar sobre dispositivos de formación más amplios que desarrollen y afiancen los procesos activados en este tipo de verbalizaciones.

REFERENCIAS

Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhle, hors-série 1*, 5-16.

Bronckart, J. P. (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, 19*(2), 123-134.

Bronckart, J. P. (2013). Démarches réflexives et formation des enseignants. *Ikastaria, 19*, 345-358.

Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: Le potentiel développemental des figures d'action. *Estudios Linguisticos/Linguistic Studies, 3*, 135-152.

Bulea, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le role de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Allemagne: Presses Académiques Francophones.
Bulea, E., & Bronckart, J. P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raído, Dourados, vol.6-11*, 131-149
Bulea, E., & Bronckart, J. P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Lingvarvm Arena, 1*(1), 43-60.
Clot, Y., & Faita, D. (2001). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler, 4*, 7-42.
Dolz, J., & Schnewly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditions.
Dolz, J., Rey, N., & Surian M. (2004). Le débat: Un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le Français Aujourd'hui, 146*, 5-15.
Orange, C. H. (2003). Débat scientifique dans la classe problématisation et argumentation: Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales, 37*.

A RELAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA DE GUEDES (2009), A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Daniela Favero Netto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Em seu manual de redação *Da redação à produção textual – O ensino da escrita,* Guedes (2009) apresenta uma proposta didática que não enfoca um estudo de *gêneros textuais,* diferentemente do que vemos em uso hoje nos mais diversos materiais didáticos adotados em nosso estado (Rio Grande do Sul) e em todo Brasil, mas um estudo com vistas à elaboração de textos que usem a língua com a finalidade de produzir efeito de sentido sobre um leitor específico, de modo que este texto possa também dizer sobre quem é seu autor, sobre o processo que resultou no texto por meio do diálogo que autor travou consigo mesmo tendo em vista determinado leitor.

A proposta de Guedes (2009) sugere um método que estabelece, em síntese, os seguintes procedimentos:

- indicação da proposta para que o texto seja elaborado em casa;
- leitura do texto com a turma para que, assim, todos possam contribuir com uma questão que é do grupo;
- discussão sobre as leituras a partir de comentários feitos pelos leitores;
- leitura individual do professor (que poderá contribuir além do que foi dito em aula, por meio de bilhetes com orientações de reescrita com vistas a atingir as qualidades discursivas – descritas na próxima seção – ainda não presentes no texto);
- retomada de leituras para aprofundamento;
- não apresentação de modelos de textos que indiquem como dizer e o que dizer, mas discussão sobre textos que possam dialogar com as produções dos alunos;
- não abordagem da estrutura do texto, pois o objetivo é ensinar e aprender a escrever enquanto um processo, e "a determinação de escrever um texto com a finalidade de preencher uma estrutura determina o processo" (p.85), isto é, pode forçar o aluno a pensar demais sobre onde chegar quando o que interessa, quando se está aprendendo a escrever, é o como chegar.

O autor utiliza-se de uma metodologia que não tem como fim o estudo de *gêneros textuais*. No entanto, é uma abordagem que vai ao encontro da perspectiva dialógica da linguagem à medida que tem como objetivo, para professor e aluno,

> (...) ensinar(-se) a escrever com a finalidade de submeter o texto escrito a uma leitura pública, isto é, de produzir efeitos de sentido sobre leitores bem determinados e de ler o que foi escrito com o ânimo de dialogar com o texto lido em confronto com sua história de leitor e de cidadão e de ser humano solidário. (Guedes, 2009, p. 83)

Considerando-se esses aspectos, pretende-se discorrer sobre a relação entre a abordagem metodológica de Guedes (2009) e a perspectiva dialógica da linguagem e os *gêneros do discurso*[1]. Ao se tratar sobre gêneros, optou-se por estabelecer uma relação entre Guedes e Bronckart, pois são autores que revelam concepções distintas acerca do estudo sobre textos. A relação de aproximação e de afastamento entre Guedes e Bronckart, autor que assumidamente faz uma abordagem dialógica de estudo da linguagem, se torna interessante à medida que se tem como objetivo justificar por que se considera a proposta de Guedes (2009) como dialógica. Bronckart explicita o conceito de *gêneros textuais* e defende o estudo de *gêneros* em sua abordagem metodológica. *A priori*, essa não parece uma definição cara a Guedes, que tampouco faz um estudo com base em *gêneros textuais* nos moldes de Bronckart. Além disso, enquanto Guedes não faz referência direta a alguma possível relação entre sua proposta e os estudos de Bakhtin, Bronckart afirma sofrer influência deste autor.

Vejamos, a seguir, de que maneira Guedes (2009) se insere numa perspectiva dialógica da linguagem.

2. GUEDES (2009) E A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Numa perspectiva dialógica, "a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa se tornar um fato de linguagem" (Bakhtin/Volochínov, 2009, pp. 72-73).

A interação verbal se dá por meio do enunciado. Os enunciados têm como limite a alternância de sujeitos do discurso, é quando a palavra é transmitida ao outro, e têm como características, também, a expressividade e a conclusividade. É no enunciado que se dá o sentido: sua conclusividade nada mais é do que a possibilidade de responder ao enunciado por meio de um projeto de discurso, uma intenção que se realizará por meio de um *gênero do discurso*, conforme Bakhtin (2011).

Guedes (2009) propõe a refutação do triângulo aluno-texto-professor (e recusa a idealização de outros interlocutores que não sejam os reais), pois é a conversa com leitores reais que dará um retorno ao autor sobre a leitura feita. Assim, o aluno-autor pode "discutir os textos de seus colegas e os seus próprios textos considerando-os, como qualquer outro, produto do trabalho humano..., em função não de formas concebidas *a priori*, mas de sua adequação ao que se propõe transmitir ao leitor" (p. 80).

Numa perspectiva dialógica da linguagem, portanto, a proposta de Guedes (2009) pretende que produções textuais dos alunos visem à textualidade como ponto de chegada por meio da discursividade, não por meio de uma estrutura textual preestabelecida. O caminho para esse objetivo é a busca por qualidades discursivas nas produções textuais, quais sejam: *unidade temática*, *questionamento*, *objetividade* e *concretude*.

Um texto tem *unidade temática* quando a questão escolhida pelo autor para ser tratada é evidente, ou seja, o leitor não necessita fazer esforço ou, ainda, adivinhar o assunto sobre o qual o texto pretende discorrer. Dentro da proposta de Guedes (2009), um texto dissertativo deve "produzir conhecimento acerca de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima" (p. 64), e o autor do texto deve expor da melhor forma o que escolheu expor, por meio de um processo de conhecimento (seja por comparação, análise, classificação ou definição). A apresentação da escolha feita deve ser dada ao leitor como um problema, uma questão que pode afetar o leitor, que pode incomodá-lo ou agradá-lo. Trata-se do

questionamento. Assim, cabe ao autor envolver o leitor, convidando-o a pensar junto com ele sobre esse problema, seja por meio de uma proposta de solução, seja por meio de uma denúncia etc.

O texto irá se constituir pelas ideias desenvolvidas acerca dessa questão e pelo conjunto de argumentos escolhidos pelo autor para defender seu ponto de vista. Esse posicionamento acerca da questão constitui a *objetividade* do texto, que se constrói de diversas maneiras, como pela perspectiva assumida para escrever o texto.

Na proposta de Guedes, para escrever um bom texto é preciso ter clareza suficiente sobre os conceitos escolhidos, sobre a escolha dos vocábulos, sobre o modo de organização da frase e da sequência dada aos fatos apresentados. Dessa maneira, evita-se que o leitor atribua o sentido que quer (que é o único que ele pode conhecer se o autor não apresentou da maneira mais apropriada o sentido que queria dar às questões trabalhadas) ao texto. Essa clareza garante ao texto a *concretude*.

Percebe-se, a partir da metodologia utilizada por Guedes, brevemente descrita em 1, que a abordagem do autor assumidamente conversa com uma perspectiva dialógica da linguagem. Além da importância que dá à elaboração de textos que produzam efeitos de sentido sobre o interlocutor, importa-se especialmente com o confronto do autor com o texto produzido enquanto leitor de si mesmo. Ademais, as qualidades discursivas acima elencadas têm em vista exatamente essa clareza no diálogo travado no decorrer do processo de construção do texto entre o autor e o leitor-autor e, depois, quando o texto se torna público, entre o autor e os demais leitores.

As qualidades discursivas apontadas por Guedes confluem para a busca do que Bakhtin (2011) chama de *Compreensão Responsiva*:

> Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias. (p. 302)

Na abordagem de Guedes (2009), os textos para os quais se quer alcançar as qualidades discursivas por ele descritas seriam, nos termos bakhtinianos, de gênero secundário, ou seja, gêneros que "surgem nas condições de um convívio social mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (Bakhtin, 2011, p. 263), afinal, são produzidos, na proposta do manual, em atividades acadêmicas. A construção composicional, os recursos utilizados para elaborar o texto estão diretamente relacionados à natureza desse enunciado. Os gêneros primários, por sua vez, por se formarem "nas condições de comunicação discursiva imediata" (Bakhtin, 2011, p. 263), evidentemente não necessitam de reflexão tão complexa para sua construção como os gêneros secundários.

Escrever é uma prática social. As práticas escolares são práticas sociais. Assim, é provável que os gêneros mais adequados à produção de texto para ser lido em sala de aula, para o professor e para os colegas, sejam aqueles que melhor se prestam para tratar de assuntos interessantes àquela prática que acontece entre os alunos quando estão em sala de aula. Em sua proposta, Guedes (2009) afirma:

> (...) é preciso radicalizar contra o formalismo: não vamos pedir aos alunos que escrevam uma narração ou uma dissertação ao encomendar a primeira versão de um texto: a gente simplesmente pede que escrevam um texto sobre tal assunto... Não se trata de tentar

> esconder os gêneros; trata-se apenas de não reforçar o formalismo já introjetado ao longo da experiência escolar. (p. 86)

Nada impede que a discussão acerca do gênero do texto possa surgir após a primeira versão ser apresentada ao professor e aos colegas; afinal, o gênero dependerá da escolha feita pelo autor para abordar o assunto em questão.

A questão acerca dos *gêneros textuais* ou *do discurso* são muito relevantes por estarem presentes em abordagens de trabalho recentes que pensam sobre a linguagem numa perspectiva dialógica; por isso, esse assunto merece uma seção específica para discussão.

3. UMA RELAÇÃO ENTRE GUEDES (2009), OS GÊNEROS E BRONCKART

A referência a gêneros que aparece em Guedes (2009) não se vincula às abordagens atuais sobre trabalho com gêneros, visto que o autor não se ocupa do estudo dos *gêneros textuais*, como os entende Bronckart, como um fim. Bronckart (2012) sustenta que

> (...) os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas funções sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de *gêneros de textos*) e que ficam disponíveis no intertexto[2] como modelos indexados, para contemporâneos e para gerações posteriores. (pp. 137-138)

O uso do termo *gênero* por Guedes (2009) está relacionado ao reconhecimento de determinadas sequências textuais que permitem enquadrar um texto no âmbito da narrativa, da descrição, da dissertação. Nas palavras do autor, seu manual de redação

> (...) trabalha os gêneros nesta perspectiva: não se trata de levar o aprendiz a escrever narrações, descrições e dissertações para aprender como se escrevem narrações, descrições e dissertações, mas para usá-las para escrever depoimentos pessoais tornados literatura – não como produção de boniteza, mas como produção de conhecimento[3]. (pp. 67-68)

Ou seja, não se pode tratar como equivalentes a concepção de Guedes e a noção de gênero na concepção bakhtiniana, em sua definição mais divulgada em trabalhos diversos: "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (Bakhtin, 2011, p. 262). Ao usar o advérbio 'relativamente', Bakhtin revela que as características dos gêneros são mutáveis, assim como como são dinâmicas as esferas das atividades humanas no interior das quais se realizam os gêneros. Ressalta-se que não se pode pensar aqui na definição do termo *tipo* usada pelo autor como sinônimo do que conhecemos por sequências textuais. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), "a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor" (p. 118).

O trecho acima citado evidencia o reconhecimento do *tipo* de que fala Bakhtin como um resultado de uma interação social, ou seja, o enunciado (ou o gênero) constitui-se de conteúdo, de sentido, que se torna palpável por meio da realização de um projeto de discurso, ou seja, o gênero é concreto e histórico. Assim, não se pode reconhecê-lo pura e simplesmente por meio de traços formais. Nesse sentido, percebe-se uma estreita relação entre uma perspectiva dialógica da linguagem e a proposta de Guedes (2009), que entende que o texto (ou enunciado) "constitui sua autoria pelo diálogo que estabelece entre o tema e a experiência pessoal de quem nele toma a palavra" e, ainda, que o texto "exercita o ponto de vista e a atribuição de significado por meio da escrita e da leitura que seu autor é capaz de fazer... entre o tema e essa experiência" sobre a qual se propõe a falar (p. 23). Muito embora Guedes não use o termo *gênero* para se referir a enunciados, sentido utilizado por Bakhtin, ele entende o texto (enunciado) como o meio de estabelecer diálogo entre autor e leitor (que é o próprio autor e seus demais leitores) e propõe uma metodologia de trabalho que busca contribuir com a clareza dessa conversa que se trava a partir do texto.

O trecho de Bakhtin/Volochínov acima reproduzido revela outro dado importante: a definição "tipos relativamente estáveis de enunciados" pode ser, de certo modo, reducionista diante da complexidade da negociação que se estabelece quando usamos a língua, sempre em atividades práticas, as quais envolvem relações de poder, sensações relacionadas ao ambiente, história individual dos envolvidos na situação etc. A definição elaborada por Bakhtin, portanto, vai muito além deste recorte.

Neste ponto da reflexão aqui proposta, parece importante delimitar-se o conceito de *gênero textual* e de *gênero do discurso*. Na obra de Bakhtin, há ocorrência de ambos os termos em contextos idênticos, sendo que o termo *gêneros do discurso* é o mais recorrente. Como observou Bronckart (2012), o fato de o uso das terminologias *gênero textual* e de *gênero do discurso* ser flutuante pode ser devido a uma questão de tradução, bem como "à evolução interna de sua obra" (p. 143). Para Rojo (2005), a obra bakhtiniana não flutua, "mas encripta esse acúmulo de sintagmas equivalentes" (p. 195), o que pode levar, segundo a autora, a um conceito de *gênero discursivo* bem mais amplo.

Bronckart (2010), que, como dito, também estuda a linguagem numa perspectiva dialógica, propõe trabalhos com sequências didáticas que têm como finalidade o "*domínio, na produção e na recepção, dos gêneros dos textos*, na medida que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa" (p. 172). Em razão do uso flutuante dos termos *gêneros do discurso* e *gêneros de texto*, Bronckart (2012) propõe a seguinte equivalência terminológica: "os *gêneros do discurso*, *gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de *gêneros de textos*" (p. 143).

Bronckart (2010) diferencia *gêneros textuais* de *tipos de discurso* (que não é o mesmo que *gêneros do discurso*), noção para a qual o autor tece o seguinte comentário: "Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos" (p. 170).

A colocação do autor nos remete à definição de *sequência textual* de Adam (2008), para quem o texto tem características que o enquadram em uma sequência textual (narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva), sendo que o texto não terá apenas um tipo de sequência. Assim, os segmentos aos quais se refere Bronckart (ou sequências textuais para Adam) compõem o que Bronckart chama *gêneros textuais*.

Bronckart (2010) propõe níveis de análise. Um deles é denominado de *Nível do texto*. O autor observa, com relação a esse nível, que

> (...) os textos pertencem a um determinado *gênero* e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos disponíveis no *arquitexto* (o arquitexto é o conjunto de modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são *indexados*, isto é considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação. (pp. 169-170)

Bronckart (2012) apresentou uma análise de diversos textos em francês contemporâneo baseada nos procedimentos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, quadro teórico em que se insere, os quais podem se resumir da seguinte maneira: observáveis de ordem semântica ("índices sobre o conteúdo referencial semiotizado no texto, assim como índices referentes ao contexto e ao modo como o autor se situa em relação a esse contexto" [p. 80]); observáveis de ordem léxico-sintática; observáveis de ordem paralinguística. Depois do procedimento de observação, cada texto é recortado de modo a "delimitar-se os segmentos que parecem pertencer a um mesmo *tipo de discurso*" (p. 81) e se faz uma análise quantitativa desses dados, cujas fases buscam estabelecer "o estatuto dos tipos discursivos que compõem um texto"; a partir desse estatuto, são realizadas análises qualitativas que "visam a estabelecer os *valores* que tomam essas unidades... no tipo de discurso e, de forma mais geral, no texto em que aparecem" (p. 83).

Seja nos trabalhos de 2010, seja nos trabalhos de 2012, Bronckart permite-se analisar de modo independente as formas de atividades e os gêneros do discurso. Ele afirma: "A concepção bakhtiniana... parece implicar uma relação de dependência quase mecânica entre formas de atividades e gêneros de discurso, forma de dependência essa que contestamos" (Bronckart, 2012, p. 143).

Conforme Bakhtin (2011),

> (...) enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu *conteúdo* (temático) e pelo *estilo* da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua *construção composicional*. Todos esses três elementos... estão *indissoluvelmente ligados* no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (pp. 261-262, emphasis added)

Rojo (2005) afirma que esses três componentes dos gêneros discursivos são determinados "pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo, para Bakhtin/Voloshinov (1929), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso" (p. 196).

Rojo (2005) ressalta, ainda, que, na abordagem proposta por Bakhtin, não há como desvincular o estudo dos *gêneros discursivos* de sua situação de produção e de todos os elementos a ela relacionados, o que não se espera de uma abordagem que se baseia em posições estruturais ou textuais.

A autora, então, designa como pertencentes à *vertente da teoria dos gêneros textuais* "os estudos cuja metodologia tem uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara)". Para a

autora, Bronckart se insere nessa vertente, pois, apesar de sua obra atribuir importância "ao contexto sociossubjetivo e material de produção dos discursos", a "contraparte descritiva linguístico-textual também recebe considerável atenção" (p. 193). O que, especificamente, as abordagens que se inserem na *vertente da teoria dos gêneros textuais* têm em comum? Segundo Rojo (2005),

> - todas buscam compatibilizar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *sequências e operações textuais* (Adam, Marchuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
> - todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do contexto/situação de produção; e finalmente,
> - todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação com o discurso bakhtiniano. (p. 192)

Guedes, por sua vez, usa o termo gênero no sentido de sequência textual que pode se identificar com uma narração, uma descrição, uma dissertação, por exemplo, ou seja, uma outra concepção que não propriamente a de Bakhtin para *gêneros do discurso*. Apesar de não ter como enfoque um trabalho cujo resultado seja a produção de determinado *gênero textual* (na concepção de Bronckart) e que não participe da discussão acerca do reconhecimento de um texto como um *gênero*, de maneira alguma Guedes se afasta das questões relativas a gêneros presentes em Bakhtin.

Rodrigues (2005) observa que "o Círculo[4] enfatiza a relativa estabilização dos gêneros, o seu caráter de processo ligado à atividade humana (e não de produto apenas)" (p. 166). A observação de Rodrigues acerca do que o Círculo percebe com relação aos *gêneros do discurso* dialoga com a visão de Guedes, que se preocupa com a produção escrita como um processo que se constrói com base num exercício de autoconhecimento do autor com vistas a produzir sentido e algum efeito sobre seu leitor. É evidente que o resultado dessa produção será um texto que poderá ser definido como pertencente a determinado *gênero textual*, o qual se constrói ao longo do processo, ou seja, não determina o processo, posto que essa determinação é orientada pelo contexto social, pelos envolvidos na situação de comunicação e, especialmente, pelos valores atribuídos por esses envolvidos àquilo que se diz (escreve) e que se ouve (lê). A renovação dos gêneros a que se refere Rodrigues decorre das peculiaridades de cada situação social e de seus envolvidos; portanto, os gêneros, por terem estabilidade relativa, podem não servir como um bom ponto de partida para um trabalho com ensino de produção textual, já que acaba por artificializar a produção, o que é um dos grandes entraves do sucesso das práticas de produção escrita na sala de aula.

Além das quatro qualidades discursivas pontuadas por Guedes (2009), o autor aponta que

> (...) escrever é, em primeiro lugar, uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa como uma atividade útil para botar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento tanto das questões mais gerais e complexas relativas ao mistério da existência quanto de qualquer questão suficientemente complexa para merecer uma atenção mais minuciosa que uma conversa de bar pode obter....
> Em segundo lugar, é uma atividade necessária para o entendimento da complexidade tanto da vida numa sociedade organizada a partir da

> palavra escrita quanto da complexidade do conhecimento que nela a palavra escrita processa. (p. 81)

Segundo Rojo (2005), os que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* "partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor... e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas... que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação" (p. 199).

A definição de Guedes do que seja *escrever* assim como as quatro qualidades discursivas que aponta para o locutor privilegiar em seu texto refletem uma abordagem cuja perspectiva é a dos *gêneros do discurso*. Bronckart, por sua vez, atenta, de modo especial, aos aspectos linguísticos textuais (muito embora também observe os aspectos do contexto social dos discursos), e, portanto, baseia-se na perspectiva dos *gêneros textuais*, como já salientou Rojo (2005).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma metodologia de trabalho de produção de textos nos moldes propostos por Guedes (2009) claramente se insere numa perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Assim como Bakhtin, que se interessa pelas "relações dialógicas entre enunciados – relações de significação que não se reduzem aos contextos imediatos, mas se constituem no encontro de diferentes vozes/línguas sociais" (Faraco, 2009, p. 119), Guedes (2009) aponta como um dos objetivos pretendidos pelo trabalho de escrita e reescrita de textos o seguinte: "escrever tendo em vista um grupo de leitores concreto para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo" (p. 75).

Tanto Guedes quanto Bronckart – este último explicitamente influenciado por Bakhtin, como já dito – apresentam orientações para o ensino de produção escrita com vistas a uma abordagem dialógica da linguagem à medida que concordam que a comunicação se dá por meio de enunciados para cuja construção estão envolvidos os interlocutores, o contexto social em que se inserem e os valores que atribuem ao que é dito na situação de interação. No entanto, esses autores se distanciam no que atine às suas propostas didáticas. Enquanto Guedes tem em vista o processo de produção escrita sem ter como norte a produção de um *gênero textual* específico, posto que seu interesse é em contribuir com a qualidade do resultado desse processo (um texto que tenha determinadas qualidades discursivas, que certamente constituirá num gênero, que não deve ser determinado antes da produção do texto, mas que poderá ser motivo de discussão a ser travada quando o texto existir), Bronckart faz uma proposta que tem como fim o domínio de *gêneros textuais*.

Guedes aproxima-se de um trabalho com *gêneros do discurso*, pois, para que se alcance as qualidades discursivas que aponta como importantes, é preciso se considerar a vontade dos interlocutores, os valores que atribuem ao que está envolvido na situação de interação verbal, o contexto social da interação, o autodescobrimento do autor (como ele enxerga seu leitor e como ele acha que seu leitor o enxerga), ou seja, parte dos aspectos sócio-históricos para pensar sobre a construção do texto, sem preocupar-se com a descrição aprofundada da materialidade textual, tampouco com a produção de um gênero específico, o que acontecerá como consequência do processo, e não como objetivo. Bronckart, por seu turno, se inscreve numa abordagem que tem em vista o estudo de *gêneros textuais*, ou seja, busca, entre outros objetivos, que o aluno identifique o melhor *gênero textual* a ser utilizado em determinada situação de interação, os tipos de discurso que

participam de sua composição e os recursos da língua que melhor atendem à produção em questão.

NOTAS

[1] Conforme Bakhtin (2011), gêneros do discurso são "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (p. 262). A alternância entre as terminologias *gêneros do discurso* e *gêneros textuais*, que se evidencia neste trabalho, será retomada mais adiante.

[2] O que o Bronckart (2012) chama de *intertexto*, Bronckart (2010) chamava de *arquitexto*.

[3] Nas palavras do autor (Guedes, 2009), o conceito de literatura vai ao encontro da "produção de conhecimento e não de boniteza, como instrumento de organização da realidade pessoal interior e não como demonstração da habilidade de juntar palavras, como compartilhamento da experiência e não como emblema de *status*" (p. 57). O autor, mais adiante em seu texto, traz como exemplos Machado de Assis e Euclides da Cunha, que "produzem conhecimento, civilizam, graças ao trabalho que realizam sobre a língua para torná-la mais apta para dar conta das necessidades expressivas de uma cultura que precisa construir convicções sobre si mesma" (p. 67).

[4] O Círculo de Bakhtin era constituído por intelectuais de formação distinta que se reuniam entre os anos de 1919 a 1929, primeiramente em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo. Em suas discussões, destaca-se a paixão pela filosofia. As questões relacionadas à linguagem permearam especialmente as discussões travadas à época de São Petersburgo. Entre os participantes do Círculo, os que mais fortemente contribuíram com as questões atinentes à linguagem são Bakhtin/Voloshinov e Medvedev (Faraco, 2009).

REFERÊNCIAS

Adam, M. (2008). *A linguística textual: Introdução à linguística textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6ª. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M./Volochínov (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem* (13ª. ed.). São Paulo: Hucitec.

Bronckart, J. P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino de produção escrita. *Letras, 20*(40), 163-176. Disponível em http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/12150

Bronckart, J. P. (2012). *Atividades de linguagens, textos e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo* (2ª. ed.). São Paulo: Educ.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo – As ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.

Guedes, P. C. (2009). *Da redação à produção textual – O ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rodrigues, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In J. L. Meurer et al. (Orgs.), *Gêneros: Teorias, métodos e debates* (pp. 152-183). São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In J. L. Meurer et al. (Orgs.), *Gêneros: Teorias, métodos e debates* (pp. 184-207). São Paulo: Parábola Editorial.

NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA, TECNOLOGIA E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ana Paula da Silva Conceição Oliveira[1] & Marietta Nunes Nidecker[2]

[1, 2]Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL)

1. A ESCOLA E AS TICS: O PLUGIN FOI CONECTADO

Refletir sobre a presença das tecnologias da informação e comunicação na atualidade tem sido um desafio a ser enfrentado, especialmemente no âmbito escolar, que ao estender sua audição para as realidades instituintes, precisa ouví-las como vozes importantes no processo de construção social. Ao articular teoria e prática, a escola desloca-se de uma centralidade onipotente e apresenta-se como possibilidade dialógica. Perceber os espaços sociais, os movimentos e culturas presentes na sociedade revela uma sinfonia pouco ouvida pela instituição escolar, que tem buscado ligar o plugin, antes desconectado. Sobre esta compreensão convém sublinhar (Freire, 1996) ao abordar a importância das aprendizagens socialmente construídas por homens e mulheres, que em suas experiências informais, fora da escola, descobriram que é possível ensinar. Neste sentido, se a escola valorizasse mais as experiências para além do seu espaço e em tantos outros, conseguiria enxergar a significação da linguagem e sua legitimidade. Sentimos a necessidade de ligar o plugin e de nos conectar com a realidade dos jovens estudantes, bem como conhecer sua cultura e seus interesses.

Não há como permanecer desplugado, a era da informação e comunicação tem mostrado a que veio. Atualmente desconsiderar as tecnologias e as possibilidades inerentes a ela pode significar tornar-se alheio, alienado, um estrangeiro em uma nova terra, onde as conexões, os links e as vozes começam a sustentar um coral.

A instituição escolar é um espaço de reflexão crítica sobre as realidades sociais, no que concerne a presença em massa das tecnologias, não cabe uma ingenuidade ou simples adesão. Nesse contexto, o uso das TICs trouxe novas formas de se comunicar com o mundo, assim como de se relacionar com ele. As barreiras do tempo e do espaço foram dando lugar à flexibilização e à chegada de informação em tempo rápido, instantâneo, o que não significa necessariamente, que toda comunicação realizada através dos recursos tecnológicos seja de fato reflexiva ou dialógica. A rapidez da informação, por vezes, não permite o pensamento, apenas o consumo, o que denota uma teia perigosa. Em contrapartida, estabelecer um processo comunicacional requer a priori, a possibilidade efetiva de interlocução e sobre este aspecto, a comunicação pressupõe uma vontade discursiva (Bakhtin, 1992).

Neste sentido, usar as tecnologias através de um fluxo dinâmico e acelerado não pressupõe necessariamente comunicar-se dialogicamente, isto porque a interlocução envolve o outro, pensar junto, refletir,discutir, problematizar e não apenas consumir um recurso. Entender as TICs como linguagem permite uma capacidade comunicativa, onde os movimentos urbanos e as comunidades podem ser vistas em seu contexto. As redes sociais apresentam a disseminação de grupos e movimentos que fazem parte da sociedade e que revelam suas formas de ser, agir, relacionar, pertencer, conscientizar-se ou não diante da cultura de consumo.

2. LINGUAGEM E DESIGUALDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Entre tantas desigualdades presentes no Brasil, as diferenças linguísticas também não são consideradas adequadamente. A escola é formatada para ensinar a língua da cultura dominante e tudo o que se afaste desse código deve ser eliminado. A instituição escolar encontra-se diante de um conflito linguístico considerando a diversidade de classes sociais e seus falares específicos convivendo no mesmo ambiente.

Embora o ensino sistemático da língua seja, de fato, uma atividade impositiva, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Sabe-se que o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social, os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. No entanto, o prestígio do português culto - padronizado pelas gramáticas, dicionários e cultivado na literatura e em diversos domínios institucionais da sociedade - não se restringe apenas aos grupos de seus usuários, mas perpassa todos os segmentos sociais inclusive as classes mais populares, que demonstram uma valorização em relação à "boa linguagem", "à fala daqueles que têm estudo". Dominar a língua falada pelas classes mais favorecidas pode favorecer o acesso a níveis superiores de ensino e a melhores condições de trabalho além de poder exercer com plenitude seus direitos de cidadão. Porém o acesso à língua-padrão não deve ser um processo de transição de uma cultura para outra, mas sim de ampliação do universo cultural do indivíduo. Sem acesso à leitura e a escrita, uma grande parte de brasileiros fica excluída de práticas sociais de letramento que lhes proporcionam melhor integração e condição de exercício de sua cidadania.

Ao extrapolar as atividades curriculares, o ensino da língua visa à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, onde a educação para a cidadania possibilitará que questões sociais sejam apresentadas para uma maior reflexão, procurando desenvolver no ser humano a consciência que atravessa o ensino da língua, impondo uma outra visão sobre ela mesma.

A tradição pedagógica conserva a ideia de que há uma (e somente uma) língua correta e eficiente a todos os contextos de interação. Tal variedade de linguagem – eleita como padrão – é, com efeito, uma forma institucionalizada de exclusão, onde questões históricas, culturais e identitárias são, explicitamente, desprezadas. Destacamos a necessidade de observarmos o princípio da heterogeneidade como uma propriedade imanente e funcional da Língua atravessada por justificativas histórico-sociais. Nesta perspectiva, a capacidade de selecionar uma variedade linguística, de acordo com diferentes contextos, deveria ser uma expressão de competência comunicativa do usuário. No entanto, existe ainda um verdadeiro repúdio ao uso das variações linguísticas nas instituições educacionais. Consideramos pertinente o papel ético e formativo da escola, inclusive no que se refere ao respeito à diversidade cultural. Deste modo, cabe à instituição escolar legitimar as diferentes variações linguísticas, respeitar e valorizar as culturas que ali se encontram, rompendo assim com a exclusão dos sujeitos. Neste sentido, cabe ainda pensar nas novas formas de conceber conhecimentos, especialmente através dos meios digitais. De acordo com Santos (2014), a cibercultura é o movimento sócio técnico cultural que desenvolve suas práticas convergindo a tecnologia da informática com as telecomunicações. Interfaces, diferentes mídias e linguagens potencializam a vida em sociedade e suas interações. Outras formas de aprender e ensinar são construídas, assim como novos mecanismos de leitura e escrita.

Comunicar-se através de softwares sociais (Santos, 2014) potencializa a relação entre os sujeitos e possibilita a construção de novos saberes. A linguagem virtual é híbrida e criativa, possui grande capacidade de expressão e alcance. Através de outras formas de escrita, acompanhadas de imagens, sons e diversas narrativas, as mensagens nos meios digitais são transmitidas apresentando vontade e personalidade discurssiva.

Desse modo, urge uma prática educacional que minimize vestígios de quaisquer preconceitos e que preserve o caráter sócio-identitário dos sujeitos envolvidos neste processo, considerando a língua como o resultado de fenômenos sócio-variacionais e os vínculos entre linguagem e sociedade, como base da constituição do ser humano. Neste caminho, consideramos fundamental a valorização das realidades culturais e linguísticas presentes na escola, assim como a promoção de experiências que incentivem a comunicação e a interação entre os sujeitos escolares, especialmente através das redes sociais e da cibercultura.

O autor Lévy (1993) considera que educar-se no espaço da *cibercultura*, das tecnologias nela contidas e da ecologia humana é fascinante. Os papeis mudaram e a educação apresenta a arte de contracenar em outro contexto educacional, o contexto do dinamismo, da proliferação da informação e do conhecimento, das redes de leituras e da interação com o mundo. De acordo com Silva (2010), as novas tecnologias interativas suscitam outras formas de recepção da mensagem, permitindo a bidirecionalidade, a participação, a intervenção e inúmeras conexões. As leituras do autor sugerem mediações pedagógicas mais interativas, rompendo assim com uma ideia reducionista de emissão e recepção de saberes. Neste sentido, as novas tecnologias interativas melhoram a relação dos sujeitos com a "imagem, com o texto e com o conhecimento" (Silva, 2010, p. 14).

Concerne salientar que o avanço das TICs no cotidiano da humanidade não tem chegado às escolas de forma igualitária. De um lado instituições de ensino formam alunos preparados para escolherem as ocupações que assumirão na sociedade, de outro, escolas que mal conseguem possibilitar aos alunos a oportunidade de contato com a realidade que vivenciarão na vida adulta. Pensar em uma sociedade menos dividida e subalterna requer uma educação de qualidade e a viabilização de projetos mais democráticos e inclusivos em que a formação docente e discente seja de experimentação, criação e acesso às tecnologias numa perspectiva crítico-construtiva e não meramente reprodutora. A escola necessita desenvolver práticas educacionais promissoras para corresponder a uma sociedade que se transforma diariamente, neste contexto, precisa integrar as tecnologias em uma perspectiva de descoberta e apresentação dos saberes que são permanentes e necessários à vida cidadã.

Trabalhar em rede amplia a comunicação entre professores e alunos e pode provocar um processo educacional mais consistente e eficaz, isto porque não limita-se apenas à sala de aula, mas atinge outros espaços, sujeitos e lugares. Na perspectiva de (Moran, Masetto, & Behrens, 2009), utilizar a internet modifica as formas de ensinar e aprender, possibilitando a construção de saberes em rede.

Pensar no papel do professor como aquele que precisa incentivar o aluno a pensar sugerido por Lévy, implica na utilização da rede sob a perspectiva da comunicação, em que aprender colaborativamente traduz a participação ativa de todos os agentes envolvidos no processo educacional (professores e alunos) relacionando-se online e comunicando-se com o mundo. Esta relação online ocorre através de diálogos, compartilhamentos, ressignificações, leituras e releituras na rede e em rede. O desafio proposto é apropriar-se como sujeito interlocutor, onde educadores e educandos comunicam-se e relacionam-se com autonomia e criticidade.

A educação brasileira tem experimentado práticas pedagógicas permeadas pelas tecnologias da informação e comunicação, muito ainda há de se conquistar, porém não cabe invisibilizar as ações que têm sido realizadas por professores pesquisadores que buscam a transformação da escola, através de estudos e pesquisas comprometidos em valorizar as culturas presentes na sociedade. Consideramos fundamental levar os conhecimentos e tecnologias desenvolvidas no âmbito da pesquisa para o cotidiano escolar, potencializando assim as práticas profissionais ali estabelecidas. Ponderamos importante conhecer as práticas dos professores e professorandos no ambiente escolar, pois de acordo com (Nóvoa, 2008), são os professores e as escolas que podem decidir os melhores caminhos e métodos que assegurem sua formação continuada.

Entrelaçando o apresentado até aqui, vimos relatar de forma sucinta uma experiência no curso de formação de professores de uma de uma instituição pública estadual, localizada no município de São Gonçalo – Rio de Janeiro. Observamos as produções escritas em Redes Sociais e as construções de conhecimento que eram estabelecidas no Blog e no Facebook, utilizados como ambientes virtuais de aprendizagem. Buscamos alinhavar uma prática formativa com estes professorandos, inicialmente tentando conhecer as realidades vigentes do grupo escolar, fazendo um caminho inverso ao convencional, tendo como premissa estudar o cenário das redes sociais aos quais nossos alunos circundavam e posteriormente pensar na conexão do conteúdo escolar via rede. Para tal, usamos o laboratório de informática com o intuito de acessar o Facebook e visualizar os perfis, fotos e atividades que os alunos realizavam, assim como as comunidades, os vídeos e grupos que faziam parte de suas redes de convivência.

Começamos a refletir sobre a possibilidade de utilizarmos o espaço do Facebook como ambiente de aprendizagem, de manifestação das culturas e construção do conhecimento de nossos alunos e professores, assim como mecanismo de aproximação da leitura e da escrita de forma impar. Ali desenhávamos o decorrer de uma disciplina híbrida que atravessaria as paredes e os muros da escola, assim como as telas dos computadores, dos tablets e celulares por todos usados. Isto porque para além de uma utilização passiva das ferramentas disponíveis, estendíamos o uso dos equipamentos para momentos externos à escola. Nossas atividades eram síncronas e assíncronas, não limitando-nos somente aos horários das aulas.

Esta relação inicial promoveu uma quebra de paradigmas, onde uma disciplina começou a aparecer de forma menos tradicional sendo apresentada na modalidade presencial e a distância. As linguagens se misturavam, as opiniões e postagens eram contextualizadas porque não se prendiam de forma rígida ou mecanizada. Os professorandos se aproximavam de discussões neste ambiente virtual de aprendizagem personificado no Facebook. Os antigos trabalhos de casa foram substituídos por uma convivência em rede, onde era possível debater e refletir sobre os temas, compartilhar assuntos, criar discussões e agir colaborativamente no Facebook. A proposta de trabalho não era meramente conteudista, precisava perpassar na relação conhecimento/transformação que implica efetivamente no uso que cada um fará de suas aprendizagens no contexto social. Esta experiência educacional se encontra em desenvolvimento, revelando algumas possibilidades de integração das culturas que compõem o espaço escolar e seus processos formativos em andamento. Ponderamos a necessidade de olhar, sem preconceitos, a realidade do aluno, seus conhecimentos acadêmicos e as TICs, com a finalidade de desenvolver experiências que estimulem o conhecimento de todas as variedades sócio-linguísticas, possibilitando que a sala de aula deixe de ser um local para o estudo exclusivo das

variedades de maior prestígio social. Consideramos fundamentais as práticas de pesquisa da linguagem, especialmente aquelas que buscam conhecer a multiplicidade de formas e usos linguísticos presentes na sociedade, inclusive em tempos de TICs.

Em suma, utilizar o Facebook como possível instrumento de aprendizagem e produção do conhecimento tem propositado experiências positivas em uma realidade especifica da escola pública, que aos poucos, vem traçando possibilidades não só para o ambiente escolar como também para fora dele. Perceber o envolvimento dos educandos e sua motivação com os projetos ali construídos têm sinalizado a necessidade de uma pesquisa de campo mais aprofundada, algo que desencadeará um estudo minucioso e contínuo no âmbito do mestrado e de novas produções acadêmicas. Muito ainda há que se conquistar, porém o uso das redes sociais e a implantação de metodologias que recorrem aos recursos tecnológicos disponíveis têm contribuído para uma relação de aprendizagem e aproximação entre o professor regente da disciplina e seus alunos. As discussões permanecem em pauta no grupo do Facebook criado para a disciplina, que não conta (ainda) com uma plataforma de aprendizagem como o Moodle ou outro específico, mas que tem rascunhado experiências interessantes fazendo do Facebook e do Blog, ambientes virtuais de aprendizagem onde conhecer, investigar, criar, dialogar e agir criticamente torna-se prioridade independente das mídias e TICs utilizadas.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. Livraria Martins Fontes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34.

Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2009). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

Nóvoa, A. (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.

Santos, E. (2014). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso: Whitebooks.

Silva, M. (2010). *Sala de aula interativa: Educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania*. São Paulo: Loyola.

POR UMA METODOLOGIA SOCIOCULTURAL: *LETRAMENTOS E* ENSINO DE LÍNGUA EM CONTEXTO DE EXCLUSÃO SOCIAL

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira[1] & Lúcia Helena Abreu Eletério[2]

[1]Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (BRASIL)
[2]Universidade Estácio de Sá (BRASIL)

> (...) os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão humana e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*. (Freire, 1983, pp. 83-84)

Neste trabalho, discutiremos os pressupostos, as estratégias e alguns resultados do projeto de extensão, iniciação científica e iniciação à docência "*Letrajovem* – Oficinas de Leitura e escrita para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social", desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (UERJ/FFP).

Elegemos o conceito de gênero discursivo/textual (Bakhtin, 2011; Bronckart, 2007) como eixo articulador da metodologia de ensino em desenvolvimento no projeto, enquanto tomamos como fundamentos de nossas proposições os *novos estudos do Letramento* (Gee, 2008; Street, 2003, 2014) e a perspectiva dos *letramentos críticos*, que retoma a pedagogia Freireana (Freire, 1983; Morgan, 1997) Consideramos que a abordagem pedagógica dos letramentos críticos, ao encarar o leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, focalizando as relações de poder implicadas na linguagem, promove reflexão, transformação e ação (Freire, 1983) e se direciona à proposta de educação para a justiça social que buscamos implementar.

O trabalho está dividido em quatro segmentos. Inicialmente, apresentaremos brevemente o contexto da pesquisa-ação desenvolvida no projeto e seu impacto na formação inicial de professores. A seguir, refletiremos sobre os fundamentos teóricos que nos orientam na construção de estratégias de ensino de leitura e produção de textos a partir de um modelo ideológico de letramento (Street, 2014) e apresentaremos a Metodologia Sociocultural Letrajovem. Nossas considerações finais apontam, sobretudo, para aspectos políticos que atravessam o movimento de ensinar-aprender, considerando-se as relações de poder implicadas na linguagem. Dentre os desafios didáticos enfrentados, destacamos a tensão entre incorporar a diversidade sociocultural e linguística como elemento estruturante das oficinas e garantir o acesso a formas linguísticas e culturais mais valorizadas socialmente.

O CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

O Projeto *Letrajovem* é uma ação de inclusão social desenvolvida pela parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e outras duas instituições estaduais: o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, através do

Departamento de Inclusão Social (DEAPE/TJERJ), e o Centro de Recursos Integrados de Atenção ao Adolescente de São Gonçalo (CRIAAD/SG). Essas parcerias definem os dois grupos de adolescentes, jovens e adultos que participam do projeto.

No DEAPE/TJRJ, o público é composto por adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, participantes de programas de inclusão que atendem aos seguintes grupos: (1) jovens de 16 a 24 anos que cometeram ato infracional e cumprem, ou já concluíram, medida socioeducativa de semiliberdade ou liberdade assistida; (2) jovens de 18 a 24 anos oriundos de famílias de baixa renda ou em situação de risco social; (3) pais e mães de famílias em risco social e (4) egressos do sistema penitenciário. As oficinas semanais, com duas horas de duração, atendem a cerca de quarenta pessoas, em dois grupos.

No CRIAAD/SG, que é uma das unidades de semiliberdade que compõem o Novo DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, são abrigados periodicamente 36 adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Tendo em vista as peculiaridades desse grupo e as rotinas institucionais, realizam-se duas oficinas semanais, com duração de noventa minutos, para 5 a 7 adolescentes, agrupados por nível de escolaridade.

No que concerne à formação profissional dos alunos do curso de Letras, interliga-se teoria e prática, promovendo a discussão de pressupostos teóricos estudados nas disciplinas e a reflexão sobre os sentidos do letramento. Tais conceitos fundamentam a elaboração de estratégias e material didático adequados às peculiaridades dos grupos de adolescentes, jovens e adultos que frequentam as oficinas. Estes, em sua maioria, são falantes de variantes linguísticas de menor prestígio social e apresentam grande defasagem em relação às expectativas de aprendizagem previstas para o nível escolar em que se encontram.

O projeto configura um campo de pesquisa-ação que articula extensão, iniciação à docência, e iniciação científica, de modo que a vivência profissional é propiciada de forma gradual, integrada e orientada. Para tanto, a prática desenvolvida no *Letrajovem* inclui a pesquisa teórica, a transposição didática, a ação pedagógica e a reflexão, tendo como foco o desenvolvimento da profissionalidade docente dos licenciandos. Cada ciclo de trabalho se articula em quatro facetas interligadas, conforme demonstra a figura 1:

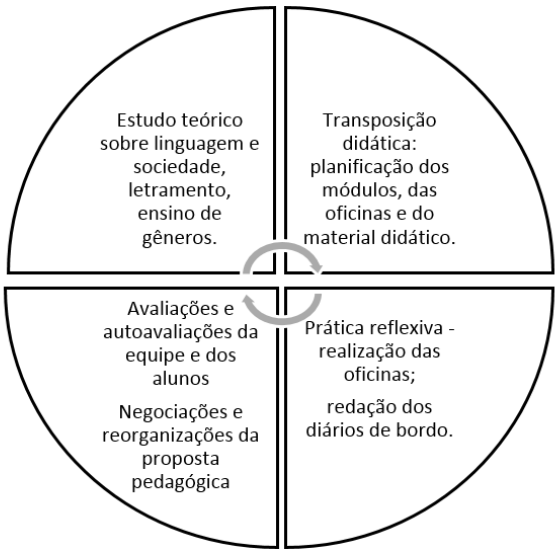


Figura 1. Ciclo de formação/profissionalização no projeto *Letrajovem*

Os processos de desconstrução de práticas cristalizadas e de (re)construção da identidade docente se desenvolvem no ciclo representado acima, no qual atentamos continuamente ao que pensam, dizem e fazem os licenciandos, como sujeitos do seu *ensinar-aprender* (Arroyo, 2013). A meta é desconstruir modelos de ação baseados na tradição transmissiva e construir novos parâmetros de atuação docente numa abordagem dialógica e interacionista.

Observamos que a prática reflexiva desenvolvida no projeto estimula o estabelecimento de um compromisso com as classes sociais mais desfavorecidas. Dessa forma, a identidade profissional em construção é permeada, desde a formação inicial, pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela busca da justiça social.

As experiências de participação periférica legítima, mediadas por um membro experiente da comunidade docente (Lave & Wenger, 1991) que são vivenciadas pelas licenciandas também geram dados para a pesquisa. Por isso, acompanhamos suas reflexões acerca dos processos complexos de formação no campo do projeto, bem como suas percepções acerca das interações com os educandos, usando como instrumento o "diário de bordo". A proposta é que os relatos reflexivos registrados nesses diários sejam compartilhados nas reuniões de avaliação e forneçam índices e pistas para a (re)formulação das estratégias de iniciação à docência no âmbito do *Projeto Letrajovem*.

FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA SOCIOCULTURAL LETRAJOVEM

Diferentes grupos sociais acionam repertórios linguísticos, culturais, procedimentais e éticos particulares, os quais, tratando-se da linguagem-em-ação, corporificam-se não só na escolha dos modelos de gêneros discursivos atualizados em suas produções textuais orais e escritas, mas, talvez em maior grau, na variações de temática, estilo e composição que configuram a relativa estabilidade de tais modelos (Bakhtin, 2011; Bronckart, 2010), conforme discutiremos mais adiante.

Ao pensarmos nos modelos de gêneros construídos/acionados/atualizados pelos membros de uma dada *comunidade de práticas* (Lave & Wenger, 1991), ou seja um grupo de pessoas que compartilha um objetivo, interesse ou necessidade comum e se engaja em um processo de aprendizagem coletiva, não podemos desvinculá-los de uma densa superposição de camadas. Na figura abaixo, procuramos demonstrar a imbricação que se opera nas esferas sociointeracionais e demarca as *comunidades de práticas*:

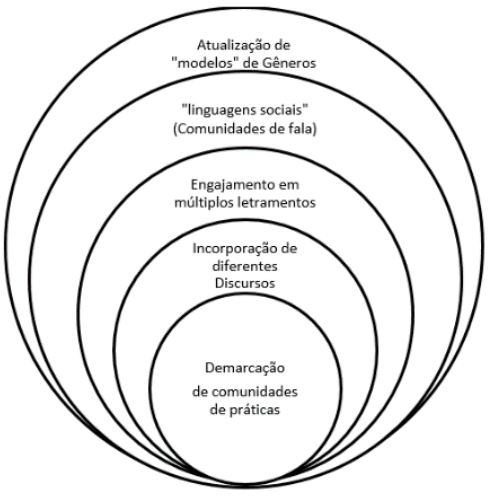


Figura 2. Linguagem, discursos e comunidades de práticas

A figura ilustra as diferentes dimensões que se superpõem e se entrelaçam na demarcação de uma comunidade de práticas. Os Discursos incorporados/construídos/negociados pelos participantes representam modos-de-ser-no-mundo (Gee, 2008) que se refletem também no engajamento em práticas e eventos de letramento peculiares ao cotidiano do grupo (Barton & Hamilton, 2000).

Nesse sentido, as práticas de letramento correspondem a discursos, construções e concepções que são, simultaneamente, pessoais e compartilhadas por grupos sociais, sendo reguladas por regras sociais que determinam a produção, o uso, a distribuição e o acesso aos textos. Conforme os autores, as práticas de letramento constituem as maneiras como diferentes culturas usam a escrita, enquanto os eventos de letramento configuram situações concretas de interação em que a escrita tem um papel central, embora possa haver também a presença de interlocução oral. Esta noção de evento está relacionada à natureza situada do letramento e demarca a relação deste com o contexto, ressignificando a perspectiva Bakhtiniana segundo a qual a análise da língua falada deveria partir de eventos sociais de interação verbal (Barton & Hamilton, 2000, p. 7).

Dessa maneira, os sentidos que uma dada *comunidade de práticas* atribui à escrita configuram os modos como esta se situa naquele contexto sociocultural. As relações de poder fazem com que as concepções de letramento conformem um território de conflito em que as forças são desiguais, pois grupos dominantes tendem a impor suas concepções sobre os demais, sendo a escola um cenário em que esse tipo de imposição ocorre com frequência. No conjunto social, portanto, um problema que chama à atenção é o fato de que a pertença a uma *comunidade de práticas* e a incorporação de um *Discurso* – na medida em que estes integram, dividem e categorizam grupos na sociedade – está diretamente relacionada à distribuição de bens culturais e materiais decorrente do poder que os grupos detêm (Gee, 2008).

Dessa forma, entrelaçando os conceitos de letramento e comunidades de práticas como fundamentos da metodologia desenvolvida, o projeto *Letrajovem* assume a perspectiva defendida por Menezes de Souza e Monte Mór (2006), considerando que:

> (...) a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de "letramento" e de "comunidade de prática", também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades significa transformar o caráter excludente da escola. (p. 108)

O reconhecimento do direito à diferença e a luta contra a discriminação e a desigualdade social nos inspiram para lidarmos com grupos encharcados de diversidades, tentando promover relações dialógicas e igualitárias, sem neutralizar os conflitos inerentes a esta realidade ou ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais que ocorrem em sala de aula. Ao contrário, o exercício constante da crítica nos leva a construir e reconstruir estratégias adequadas para o enfrentamento dos conflitos que são constantemente encenados nas aulas.

Nas discussões temáticas, por exemplo, é frequente o afloramento de preconceitos de gênero, orientação sexual, étnico, religioso, entre outros. Nessas oportunidades, a estratégia que em geral adotamos é o enfrentamento crítico a partir da análise coletiva dos discursos que carregam tais formas de discriminação, de suas causas e consequências. A partir dessas situações, incorporamos ao planejamento das

oficinas seguintes a continuidade do diálogo sobre a situação-problema, para permitir a reflexão mais densa sobre os sentidos presentes nos discursos excludentes e seus desdobramentos sociais e subjetivos.

No plano linguístico podemos afirmar que a maioria dos alunos do projeto participa de comunidades de fala que se comunicam diariamente utilizando variedades linguísticas orais de menor prestígio social. Dessa forma, buscamos desenvolver estratégias que respeitem suas modalidades linguísticas orais maternas, ao mesmo tempo que aproximamos o grupo das formas linguísticas mais valorizadas socialmente. Isso porque, além da questão do acesso, que comentamos acima, para participação plena na sociedade há constante necessidade do acionamento das formas linguísticas e dos gêneros textuais utilizados pelas camadas dominantes em distintas situações de interação, especialmente para a compreensão dos textos que circulam na escola e são utilizados nos ambientes de trabalho.

A relação entre o letramento escolar e os letramentos sociais se faz sobre um tênue equilíbrio, que pode sempre pender para a dominação sinalizada por Arroyo (2013). Por isso, o risco de assumir posturas contraditórias nos faz ficarmos vigilantes, evitando acionar processos de aculturação, que podem se infiltrar silenciosamente nos programas de educação linguística, quando se concretizam de modelos de letramento autônomos e dominantes. Tais modelos baseiam-se no "texto dissertativo em prosa ocidental e acadêmico" (Street, 2014, p. 44) e adotam uma visão descontextualizada do letramento, tratando-o como habilidade neutra e técnica. Dessa forma, tendem a realizar o inverso do que pretendemos no projeto *Letrajovem*, pois se tornam pedagogias de dominação/subalternização (Arroyo, 2013).

Refletindo sobre a natureza ideológica das relações de poder que perpassam as práticas letradas (Street, 2014), procuramos respeitar a diversidade sociocultural, estando conscientes de que os movimentos de ampliação e reconfiguração de repertórios que desencadeamos irão, inevitavelmente, impactar as identidades dos participantes das oficinas, já que as identidades são móveis e se fazem e refazem nas interações.

O objetivo pedagógico do *Letrajovem*, portanto, é a implementação de um *modelo ideológico de letramento* (Street, 2014) que reconheça o fato de que as práticas de leitura e escrita são sempre encharcadas de significados culturais, bem como de concepções ideológicas sobre o que é considerado letramento e, portanto, estão marcadas pelas relações de poder decorrentes dessa definição.

Dessa forma, precisamos evitar estabelecer *a priori o que conta como letramento* ou uma *cultura letrada padrão*, o que configura um desafio para a equipe, uma vez que não pertencemos ao grupo social alvo das oficinas e nossas concepções acadêmicas e culturais tendem a validar certas práticas de leitura e escrita e a definir cânones. Portanto, para que possamos adotar uma concepção pedagógica efetivamente democrática, tentamos entender como os educandos concebem o letramento, pela investigação das práticas sociais de leitura e escrita que incorporam, conforme apontamos na breve descrição da metodologia da pesquisa-ação apresentada no item anterior.

A seguir, apresentaremos as estratégias que temos desenvolvido nas oficinas do projeto, no caminho para integração coerente entre teoria e prática.

METODOLOGIA SOCIOCULTURAL: A TEORIA NA PRÁTICA

No trabalho constante de reflexão sobre a prática que desenvolvemos desde o início do projeto, chegamos à configuração atual das etapas em que organizamos o trabalho pedagógico em cada módulo das oficinas. Chamamos de módulo uma

sequência didática que articula tema e gênero textual, e que tem duração variável dependendo das dificuldades ou facilidades apresentadas pelo grupo e do interesse que o tema lhes desperta.

Usamos a metáfora da natação para facilitar a compreensão das três etapas pelos participantes, pois, como se trata de uma pesquisa-ação, é fundamental que eles compreendam o que se faz e colaborem com a construção da proposta. Por isso construímos uma espécie de *metametodologia*, explicitando em todas as atividades a etapa e os objetivos de cada estratégia.

Essa perspectiva foi se tornando clara progressivamente e as experiências têm demonstrado o aumento do compromisso do grupo a partir da conscientização acerca do processo. Contatamos que, na medida em que compreendem a metodologia, o acesso à compreensão orgânica do processo pedagógico facilita a construção do conhecimento na interação.

Antes de abordarmos a estrutura dos módulos, é importante esclarecer que fazemos um diagnóstico no início de cada semestre, baseado em atividades de leitura e escrita. Ao longo do semestre, tanto a avaliação processual das produções dos participantes, quanto sua participação nas oficinas, nos fornecem elementos para o ajuste dos planejamentos.

Os módulos temáticos são estruturados em uma sequência das etapas que tem por objetivos, respectivamente: (1) (Re)organizar referências pessoais sobre o tema discutido no módulo; (2) sistematizar conhecimentos sobre temática, construção composicional e estilo de um gênero textual; (3) produzir textos escritos sobre o tema discutido no módulo, atualizando a estrutura do gênero estudado de acordo com uma situação de interação proposta.

A primeira etapa é chamada de *Mergulho no tema*. Nesse primeiro momento, buscamos incorporar linguagens mais próximas ao cotidiano dos participantes, problematizando o tema a partir de referências oriundas da cultura midiática contemporânea. Para isso, oferecemos como ponto de partida estímulos audiovisuais – tais como videoclipes, curta metragens de animação, comerciais televisivos, vídeos instrucionais e fragmentos de filmes – a partir dos quais desencadeamos interações orais que buscam analisar criticamente o conteúdo e a forma desses discursos.

Sempre considerando as referências culturais dos participantes, lemos textos escritos de diversos gêneros, que circulam em diferentes suportes e fazem escolhas linguísticas variadas. Além disso, nesse momento selecionamos quadros, fotografias, charges e textos em outras linguagens que dialoguem com o tema.

Escolhemos, preferencialmente, textos de gêneros primários ou secundários que apresentem pontos de vista diversos sobre o assunto, os quais podem ser contraditórios, paralelos, convergentes ou complementares, poia constatamos que textos escritos pouco sofisticados em termos estruturais e linguísticos são mais propícios ao desenvolvimento de estratégias complexas de leitura. Assim, após a leitura compartilhada de textos "simples", estabelecemos relações intertextuais, pensando a estrutura e o modo como cada texto atualiza a temática. Ao final da aula, os alunos redigem um pequeno texto, individualmente ou em pequenos grupos, com o propósito de auxiliar a (re)organização das ideias e a interação, sistematizando a discussão sobre o tema.

Continuando a metáfora da natação, nomeamos a segunda etapa como *Imersão no Gênero*. A principal estratégia nessa fase é a realização de círculos de leitura, em que se faz a leitura coletiva, compartilhada e intensiva de textos mais complexos escritos, notadamente de gênero secundários, em linguagem formal.

A mediação de leitura passo a passo é fundamental nesse momento, uma vez que selecionamos para essa etapa textos complexos, para estimular a aquisição de

vocabulário e de estruturas textuais e linguísticas mais apropriadas à escrita em situações formais, conforme se exige na escola e no mundo do trabalho. Nessa etapa, sistematizamos o gênero abordado, enfatizando a análise do estilo, pela reflexão acerca do modo como a língua é usada e dos recursos expressivos mais comuns no gênero estudado.

Nessa etapa, as atividades de leitura baseiam-se nos princípios do letramento crítico e, sobretudo, na base dialógica da pedagogia crítica defendida por Paulo Freire (1983):

> O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (p. 141)

Temos trabalhado para sermos capazes de agir como mediadores num contexto dialógico e, para isso, precisamos ultrapassar o padrão tradicional da fala durante a aula, centrada no professor, cujo status superior é naturalizado (Morgan, 1997, p. 117). Numa aula convencional, observam-se sequências do tipo pergunta-resposta-avaliação ou ainda situações em que os alunos são encaminhados, através de um processo semelhante à adivinhação, para a resposta correta, que é controlada pelo professor. Assim, os alunos respondem dentro do enquadramento fornecido por quem detém o poder nessa cena discursiva e a sala de aula, assim organizada, acaba por configurar uma *comunidade de desiguais* (Morgan, 1997, p. 131).

Usamos a estratégia do círculo de leitura, acima mencionada, para propiciar a verticalização da compreensão, fazendo pausas para o diálogo que abrem espaço para a emergência das vozes de todos os sujeitos. Esse movimento é muito difícil para nós, professores, habituados a exercer o papel central. Mediando esse movimento coletivo, vamos aprendendo a construir juntos, criticamente, os sentidos dos textos e do mundo. Isso significa assumir que:

> A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. (...) O diálogo não impõe, não maneja, não sloganiza. (Freire, 1983, p. 1)

Nas interações, ultrapassamos a ideia de compreensão como um conjunto de habilidades neutras e, sob a perspectiva dos letramentos críticos, baseamo-nos nos seguintes princípios: (1) desafiar concepções e valores do senso comum; (2) explorar múltiplas perspectivas e imaginar aqueles que estão ausentes ou são silenciados nos textos lidos; (3) examinar relacionamentos, particularmente aqueles que envolvem diferenças de poder; (4) refletir sobre e usar as práticas de letramento para agir em prol da justiça social (Lewison, Flint, & Van Sluys, 2002, cit. por Ontario Ministry of Education, 2009.)

Partimos da ideia de que o processo de emancipação implica a palavra-ação, pois "a palavra verdadeira que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (Freire, 1983, p. 96). Assim, as oficinas, como espaço de *pronúncia do mundo*, passam das imagens à oralidade, e dessa à escrita na terceira etapa de cada módulo temático, que chamamos de *Afloramento de ideias e de linguagem*.

Essa etapa consiste em uma situação contextualizada de produção de texto, que põe em cena o tema e o gênero discutidos no módulo, entendendo que:

> Toda produção textual implica algumas eleições com relação à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes e também operações cognitivas e suas modalidades linguísticas de realização. Nessa perspectiva, os *gêneros de textos* são o produto de *configurações de eleição* entre algumas possibilidades momentaneamente "cristalizadas" ou estabilizadas pelo uso. Estas seleções originam-se do trabalho realizado pelas formações socioverbais para que os textos se adaptem às atividades que comentam, a um meio comunicativo dado e sejam eficazes frente a certas implicações sociais, etc. (Bronckart, 2007, p. 79, trad. nossa, itálicos do autor)

De acordo com Bronckart (2007), no processo de produção textual ocorrem a adoção e a adaptação de um *modelo de gênero*, o que "gera um novo texto que apresentará as marcas do gênero escolhido e do processo de adaptação às particularidades da situação" (p. 81).

Após cada aula, os textos produzidos são revisados e sinalizados pela equipe do projeto, conforme código de correção acordado com os participantes, e reescritos em sala no encontro seguinte.

Um problema que precisávamos resolver estava ligado à contextualização das propostas de escrita. Assim, para que os participantes da oficina pudessem exercitar a escrita pensando em um destinatário definido, um objetivo e uma situação de interlocução específica, criamos interações ficcionais que situam as propostas de produção textual. Atualmente, estamos trabalhando na construção do blog do projeto, que colocará em efetiva circulação os textos dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os territórios de ação do projeto *Letrajovem*, como espaços de formação, impulsionam todos os sujeitos nele envolvidos à reflexão, ao mesmo tempo que nos colocam em uma situação privilegiada para o desenvolvimento crítico e consciente de experiências pedagógicas voltadas para a justiça social. Isso porque, embora trabalhemos em paralelo ao sistema escolar, na medida em que nossa meta é a permanência qualitativa ou o retorno dos participantes à escola, estamos fora desse sistema, ensinando-aprendendo em espaços diferenciados.

Essa situação nos permite liberdade para construir um currículo e uma metodologia que ultrapassam as amarras do contexto escolar. Além disso, temos a possibilidade de nos aproximarmos mais dos adolescentes e jovens, estabelecendo outras rotinas e formas de convivência.

A autonomia pedagógica derivada dessa posição em relação ao sistema escolar é altamente favorável, na medida em que nos permite exercitar a transposição didática e, em processos de ensaio e erro, ajustar permanentemente nossas práticas e concepções. Isso nos tem liberado para viver o *ensinar-aprender* de que nos fala Arroyo (2013), usando criatividade pedagógica para construir uma metodologia ancorada em quatro pilares: (1) ênfase em gêneros textuais; (2) presença de diferentes linguagens; (3) educação pautada em valores e no respeito à diversidade; (4) perspectiva sociocultural.

No tocante à educação linguística, respeitamos a expressão dos sujeitos participantes do projeto *Letrajovem* em suas modalidades linguísticas maternas, mas

também investimos no contato com as formas da língua mais valorizadas socialmente, pensando no acesso aos bens da cultura letrada.

Conforme alerta Street (2014), os programas de letramento podem interferir culturalmente e funcionar como uma transferência de valores dos grupos dominantes na sociedade para os *iletrados*. Cientes desse risco, reconhecemos que é necessário compreender os modos de pensar e de usar a escrita que são incorporados pelos participantes das oficinas em suas experiências sociais. Para isso, a partir dos dados gerados na pesquisa sobre práticas de letramento que já descrevemos brevemente, buscamos organizar estratégias e materiais didáticos que partam dos conhecimentos e concepções dos educandos para estimular a ampliação dos horizontes culturais.

Procuramos, ainda, promover a reflexão sobre aspectos ligados ao exercício da cidadania crítica e construtiva, desenvolvendo conhecimentos, comportamentos e competências que contribuam para sua (re)integração à sociedade.

Compreendemos o domínio da linguagem como forma de *empoderamento* que favorecerá o exercício da cidadania pela conquista da autonomia em diferentes instâncias da vida pública. Por isso, trabalhamos para desconstruir pedagogicamente posturas dominantes que reforçam os mecanismos de opressão, sem deixar de atentar para os valores e as regras que regulam a convivência na sociedade.

Uma faceta importante do projeto, conforme destacamos, é a iniciação à docência. Nesse aspecto, Miguel Arroyo (2013) nos alerta para o fato de que é preciso incorporar à formação dos licenciandos a reflexão sobre as *vivências extremas* das crianças e adolescentes nas periferias, capacitando-os para *trabalhar nos limites da produção do viver*. Em suas palavras:

> A negação dos direitos mais básicos de produção do viver deixa expostas as lacunas de nossos cursos de formação de educadores-docentes dessas infâncias-adolescências. Sem um maior conhecimento dos educandos, dos seus processos mais básicos do viver, sobreviver, os domínios do que e como aprender ficam incompletos. Como dar centralidade ao conhecimento dos educandos e dos processos de produção material da vida nos currículos de formação? (p. 169)

No campo do *Letrajovem*, tal centralidade é marcante, na medida em que a convivência com educandos e suas vidas periféricas nos impele a um envolvimento político-ideológico atravessado pelas experiências humanas e pelo respeito à diversidade dos sujeitos, de seus contextos e vivências concretas (Arroyo, 2013, p. 77), bem como ao rompimento da separação entre conhecimentos e experiências sociais. Por isso, retomando a afirmação de Paulo Freire em epígrafe, continuamente nos refazemos diante da realidade, que se apresenta diferente a cada encontro. *Sendo* educadores e educandos, experienciamos a humana inconclusão.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (3. ed.). Petrópolis: Vozes.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Ed.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London and New York: Routledge.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 44*(8), 714-725. doi: 10.1598/JAAL.44.8.3
Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacy: Ideology in* discourses (3. ed.). London: Falmer Press.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Menezes de Souza, L. M. T., & Monte Mór, W. (2006). *Orientações curriculares do Ensino Médio: Línguas estrangeiras, linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: MEC-SEB.
Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of possible*. London and New York: Routledge.
Ontario Ministry of Education (2009). *Connecting practice and research: Critical literacy guide*. Disponível em: http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf
Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacies Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Issues in Comparative Education, 5*(2), 77-91. Disponível em: http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf

A ARGUMENTAÇÃO NOS CONTOS DE FADAS: O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ARGUMENTATIVA NO DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu[1] &
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes[2]

[1, 2]Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL)

INTRODUÇÃO

Dada a fortuna discursiva existente, tanto do discurso literário quanto dos elementos linguísticos, torna-se necessária uma abordagem metodológica mais específica que amplie os conhecimentos de mundo, enciclopédico e partilhado dos estudantes. Dessa forma, por entendermos que a argumentatividade perpassa naturalmente todo o processo escolar, o estudo dos gêneros textuais a partir de uma perspectiva argumentativa pode contribuir para o desenvolvimento linguístico mais amplo do aluno. Por esse motivo, pretende-se demonstrar o desenvolvimento da leitura e da escrita, partindo do estudo de contos de fadas como estratégia de desenvolvimento da proficiência discursiva dos estudantes no ensino básico.

A análise proposta está centrada no desvendamento dos recursos linguísticos que compõem a macroestrutura textual, bem como daqueles elementos da microestrutura, estabelecendo a estreita ligação entre leitura, escrita e análise linguística. Desse modo, será possível perceber a produtividade dos gêneros no trabalho com o argumento, observando como o caráter dialógico da linguagem e o consequente encontro dos pontos de vistas peculiares dos enunciadores marcam na linguagem seu teor constitutivamente argumentativo (Cavalcanti, 2010; Kock, 2012). Nessa perspectiva, a *argumentação* na escola não se limita a um simples componente do programa de língua portuguesa, trabalhado isoladamente dos demais conteúdos gramaticais, mas expande-se a uma proposta de compreensão dos seus fins discursivos (Bernardo, 2007).

Nesse sentido, vários autores têm se dedicado a observar como a argumentação pode acompanhar os gêneros textuais/discursivos (Tedesco, 2002; Marcuschi, 2008). Além disso, várias pesquisas revelam tanto a eficácia da atividade com gêneros textuais para o desenvolvimento argumentativo dos leitores e dos produtores-aprendizes, como também sua contribuição para o aprimoramento linguístico-discursivo dos alunos. Por esse motivo, pode-se afirmar que o que viabiliza o objetivo dessa pesquisa é o fato de saber que existem estudos semelhantes que contribuíram para fundamentar a perspectiva discursiva do texto, linguagem e escrita, como se pode observar em Marcuschi (2004). Além disso, é importante destacar a relevância dos trabalhos de Koch (1993, 1996) acerca da coesão textual, que muito contribuíram para a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Não obstante, não se pode deixar de comentar sobre as contribuições importantes de autores como Irandé Antunes (2005), Pécora (1992), Corrêa (2004) e Costa Val (1991) relativas ao entendimento da função textual e dos tipos de relações semânticas e pragmáticas que as conexões assumem no texto. Quanto à referenciação, optou-se pela coletânea de artigos reunidos por Cavalcante, Rodrigues, e Ciulla (2003), tendo em vista a diversidade de pesquisas sobre o conceito de anáfora, e, em Tedesco (2012), sobre a abordagem dos contos dos Irmãos Grimm com

vistas à competência no aprendizado da escrita e da leitura. Desta forma, com base na literatura mencionada, a proposta deste trabalho torna-se viável e se amplia a perspectiva de se atingirem os objetivos almejados.

Logo, o bojo teórico deste estudo pauta-se na Linguística Textual, observando três aspectos centrais: o da concepção interacionista sociodiscursiva da linguagem (Bronkart, 2012); o da concepção de que o sentido textual não está previamente forjado, mas se constrói a partir do texto, no curso da interação (Koch, 1995); e o da concepção da materialidade linguística constitutiva do texto, como pistas para a análise da/na superfície enunciativa. Além disso, entendemos que os elementos que constituem a textualização, pautados na eficiência, eficácia e adequação (Beaugrande & Dressler, 1981), podem ser estudados no âmbito de outras ciências linguísticas. Estas, conjugadas à Linguística Textual, refletem contribuições importantes para a interpretação dos dados – neste caso específico, os estudos do contexto ou dos elementos macroestruturais de um texto (Van Dijk, 2010).

Desse modo, esses componentes linguísticos voltados para a argumentação precisam ser trabalhados para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula. Além disso, mostra-se importante a realização de atividades, na escola dos ensinos fundamental e médio, com os contos de fadas que objetivem o trabalho com os diversos recursos linguístico-discursivos que possam servir aos diversos gêneros textuais. Entendemos que este tipo de junção gênero-língua contribuirá para o desenvolvimento discursivo dos alunos em atividades de conscientização da argumentação nos contos de fadas. Só assim será possível reconhecer a demanda de um estudo desses contos em sala de aula. Por isso, vale ressaltar ainda que, diante de inúmeras referências teóricas e terminológicas, acerca de noções sobre gêneros textuais, é proposta para este trabalho uma teorização da organização do texto pertinente ao nosso objetivo no que tange à questão discursiva.

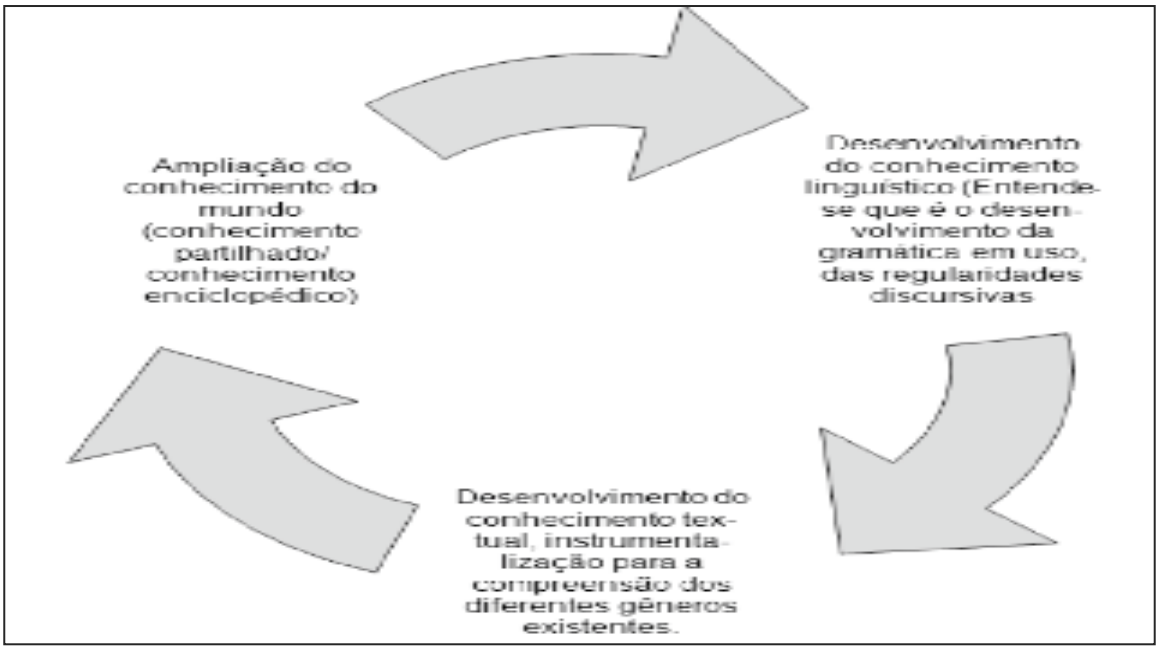
Portanto, deve-se perceber que esses componentes linguísticos voltados para a argumentação precisam ser trabalhados para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula de forma que possam servir aos diversos gêneros textuais, levando os alunos a um nível mais alto de letramento. Logo, toma-se como ponto de partida dessa proposta o fato de que a linguagem é a capacidade de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. É na língua (e não *através* dela) que se percebe e entende a realidade. A percepção do mundo está intimamente ligada às línguas que se conhece. Desse modo, o sujeito, produtor e leitor de textos, no curso da interação sociodiscursiva, atribuirá o sentido à materialidade linguística que dispõe. Dessa forma, o sentido é construído no texto literário na medida em que os fatos narrados reclamam esses sentidos já que a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem.

Assim, será possível notar que a materialidade linguística se realizará através da expressão literária, observando que uma mesma história produz sentidos diferentes a partir das escolhas lexicais de cada autor. Sob a perspectiva do letramento literário, considerando a tríade leitura/escrita/análise linguística, pretende-se apresentar a reflexão sobre as relações teóricas-práticas com vistas ao entendimento do que acontece no funcionamento da língua portuguesa. Especialmente, ao se pensar o texto, considerando o contexto de situação e o propósito comunicativo do enunciador no gênero contos de fadas concebidos inicialmente como uma narrativa oral e propagado por várias gerações pelos tradutores e pelos contadores de histórias que não deixaram morrer os contos em cada época e em cada estilo específico. Vale ressaltar que, nos dias de hoje, são várias as traduções dos contos dos irmãos Grimm no Brasil. Todavia, é possível notar

também um grande volume de adaptações e ilustrações da obra completa. Diante de tanta diversidade de um mesmo conto, decidimos, portanto, focar nestes contos de Grimm como *corpus* para a análise proposta. Porém, não se pretende especular qual é a melhor tradução nem se almeja criticar o fazer literário nos contos de fadas.

1. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL

Muito se discute acerca do conceito de texto e das diferentes classificações dos gêneros a partir de seus suportes e contextos comunicativos. Todavia, deve-se esclarecer que os gêneros textuais se realizam na intersecção das esferas de atividade com as esferas de comunicação. Assim, entende-se que texto é uma unidade linguística concreta, que é tomada pelos usuários da língua, em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch & Travaglia, 1989). Por isso, o estudo da língua em uso só pode ocorrer sob a forma dos textos, dos diferentes discursos, evidenciando-se que o estudo das regularidades discursivas e textuais, na sua produção e interpretação pode constituir o objeto de ensino de uma língua. Segundo Tedesco (2012, p. 151), leitura e escrita pressupõem o desenvolvimento da seguinte tríade:



(Fonte: www.abrapa.org.br/wp.../12/magias-encantamentos-e-metamorfoses.pdf)

O desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita mobiliza processos cognitivos diferentes e por isso é necessária uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento dessas competências que exigem habilidades diferentes, mas que se complementam porque trata, na verdade, do desenvolvimento da capacidade discursiva do sujeito. Para tanto, há a contínua necessidade de desafios intelectuais para a promoção do conhecimento. Dessa maneira, nenhum docente atuante em nossos dias pode contestar o princípio de que o trabalho didático bem articulado com textos é, sem dúvida, uma das mais eficazes e polivalentes atividades no processo ensino-aprendizagem de línguas. A um só tempo veículo de informações, de

disseminação do conhecimento de todas as áreas, o texto, também, pode ser visto (ou deve ser visto) como objeto de estudos.

Logo, podemos afirmar que todo texto é produzido por um sujeito, em um determinado tempo e espaço. Tem, portanto, um caráter histórico, expressando o momento em que é produzido e os ideais e concepções de um determinado grupo social. Por esse motivo, na análise que se apresenta deve-se perceber que o conto de fadas será encarado como estratégia de desenvolvimento da proficiência discursiva dos estudantes no ensino básico. E, neste tocante, será realizada uma descrição desse gênero para a apresentação do *corpus* literário ao apontar características dos contos de fadas maravilhosos dos Irmãos Grimm. Além disso, na perspectiva da análise literária, será possível confrontar as contribuições metafóricas no texto original para a expressão literária dos contos de Grimm, a fim de estabelecer a especificidade literária de cada tradução. Desse modo, será observado o objeto de discurso que tem seu sentido construído no texto a partir das cadeias de referenciação em comparação do fazer literário entre as traduções ou as adaptações, identificando nas formas de referenciação de cada tradutor o teor argumentativo marcante em seu estilo e em suas escolhas lexicais na construção do objeto discursivo.

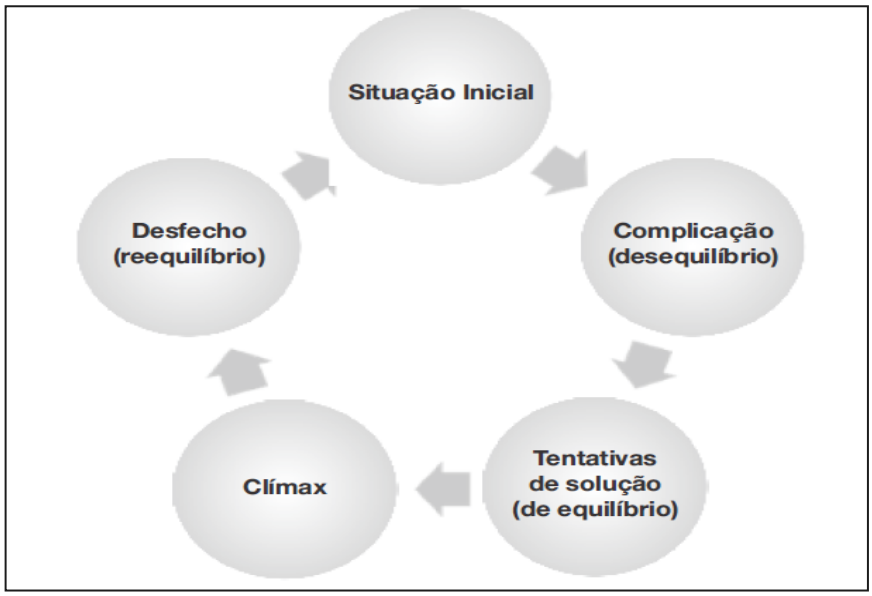
1.1. O gênero textual: contos de fadas

É notório que a Literatura Infantil adota as formas principais do gênero ficção, que são o conto, a novela, e o romance. Tais formas resultam de uma determinada estrutura narrativa. A partir do gênero Matriz (a ficção) e da estrutura formal escolhida (conto, novela ou romance), a literatura narrativa pode diversificar-se em subgêneros, categorias ou espécies literárias. Todavia, os estudiosos ainda divergem quanto aos rótulos de tais diversificações formais. Dependendo das peculiaridades da matéria literária, o texto pode ser: fábulas, apólogos, parábolas, alegorias, contos de fadas, contos maravilhosos, lendas, mitos, historietas, crônicas, ficção científica, romance policial, etc. Não obstante, para alguns textos não há problemas de nomenclatura, pois são narrativas bastante diferenciadas, como é o caso da crônica, da ficção científica e do romance policial. As discordâncias de definições, segundo Coelho (1982), começam com as narrativas de natureza simbólica – o que as torna bastante semelhantes entre si. É o caso da fábula, do apólogo, da parábola e da alegoria.

Vale ressaltar que, desde os primórdios, o conto tem se revelado como a forma privilegiada da Literatura Popular e da Literatura Infantil. É possível dizer que, no conto, a visão de mundo corresponde a um fragmento de vida, a um momento significativo que permite ao leitor entrever o todo do mundo a que tal fragmento pertence. Em relação à forma, o conto apresenta a estrutura mais simples do gênero narrativo: consta de um motivo central (um conflito, uma situação, um drama, um acontecimento, etc.) desenvolvido através de situações breves que se sucedem, essencialmente dependentes desse motivo. Tudo no conto é condensado. Daí também caracterizar-se por sua pequena extensão. Além disso, identificam-se também, nessa imensa produção narrativa, três representações de mundo diferentes: o real e o cotidiano, representados nas narrativas, através do simbolismo animal que deu nascimento às Fábulas; as metamorfoses, resultante da fusão do mundo real e do trans-real ou espiritual, representados nas narrativas por uma realidade mágica; e o religioso cristão, no qual a vida terrena é vista como passagem para o céu ou para o inferno.

Aguiar (1990) ressalta que os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência

afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. Para a autora, o desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). Em seguida, a restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Em Coelho (1985), identifica-se o conhecimento das características estilísticas e estruturais baseadas nas invariantes da narrativa, segundo o método proposto por W. Propp (Morfologia do Conto) e por Greimas (Semântica Estrutural). Tedesco (2012, p. 156) sintetiza-se as invariantes, que ambos registram como peculiares à efabulação dos contos maravilhosos de origem popular, estabelecendo cinco principais:



(Fonte: www.abrapa.org.br/wp.../12/magias-encantamentos-e-metamorfoses.pdf)

De acordo com Tedesco (2012, p. 159), essas cinco partes estruturam o fluxo da sequência narrativa. A *situação inicial* é sempre alegre, positiva, brilhante, feliz, em que o protagonista é apresentado, em uma situação a que podemos denominar de equilíbrio. Toda efabulação tem como motivo nuclear uma aspiração ou um desígnio, que levam o herói ou heroína à ação. No conto Rumpelstiltskin, o moleiro descobre que o rei visitará sua cidade e, para chamar a atenção do rei, inventa a história de que sua filha sabe fiar palha em ouro. Ao ouvir essa história, o rei ordena que a filha do moleiro vá ao seu castelo realizar esse ofício. Essa é a condição primeira para a realização desse desígnio, o ato de sair de casa possibilita à heroína empreender uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não familiar.

Nesse tocante, temos a *complicação*, momento em que a situação problema é apresentada, representa o surgimento do mistério a ser vencido pelo herói, trazendo à tona na narrativa situações de adversidade que envolvem o protagonista. Nos contos de Grimm, há sempre um desafio à realização pretendida ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói ou heroína. Nesse caso, a filha do moleiro não possui esse dom e se vê aprisionada no castelo do rei até conseguir realizar tal tarefa. Há sucessivas situações de *tentativas de equilíbrio*, de solução da problemática vivenciada, que podem ser relacionadas às peripécias pelas quais a heroína tem de passar.

Todavia, surge sempre um mediador entre o herói (ou heroína) e o objetivo que está difícil de ser alcançado, isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobre natural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer. O anãozinho

Rumpelstiltskin aparece e ajuda a moça, transformando toda a palha em ouro, mas em troca lhe pede que entregue para ele o primeiro filho da jovem. Aflita pela situação, ela concorda, afinal, ainda é solteira e nem saberia se teria filhos um dia. Entretanto, ao ver todo aquele ouro, o rei fica encantado e pede a moça em casamento. Eles se casam e a jovem rainha se torna mãe. Eis o *clímax* da narrativa, ponto alto do conto, é nesse episódio em que há solução para o problema vivenciado, há a deflagração de forças, a transformação ocorrerá, fazendo jus a todos os sofrimentos e lutas pelas quais a heroína teve de passar.

A rainha não quer mais dar o seu filho ao ser mágico e é desafiada a descobrir o nome dele para se livrar desse sacrifício. Esse episódio demonstra a evolução do ser. A jovem já não se submete às situações impostas a ela e vai fazer de tudo para descobrir o nome "Rumpelstiltskin" e salvar a vida de seu filho, sem dúvida, essa atitude será o propiciador da satisfação dos desejos daqueles que lutam pelo bem. Finalmente, a heroína conquista o almejado objetivo. O *desfecho*, portanto, é a volta à situação inicial, agora, redimida pela intervenção mágica, divina e, por isso, premiado: o bem, pelas virtudes; o mal, pelo castigo, podendo, até chegar à morte em algumas traduções em português dos contos de Grimm.

Assim, tem-se um ciclo retroalimentado, cujos episódios e situações conflituosas convergem para o desfecho, que sempre representa a retomada da situação, com a superação dos problemas vivenciados, o fortalecimento dos bons, o castigo para os maus, mostrando o aspecto perene da felicidade. De certa forma, parece ser o desejo de todos nós, humanos, que sonhamos com um final feliz, com a solução dos problemas como num passe de mágica. Essas invariantes básicas correspondem inúmeras variantes, conforme Coelho (1985), circunstâncias acidentais que tornam cada conto único ou simplesmente diferente dos demais. Neste sentido, percebe-se que os contos de fadas falam de medos, do amor, da dificuldade de ser criança, de carências, de auto-descobertas e das perdas e buscas. Em geral, podemos dizer que todo conto de fadas é 'maravilhoso', mas este nem sempre é um conto de 'fadas'. Ambos são por vezes chamados de contos de encantamentos ou contos maravilhosos.

1.2. Os contos maravilhosos dos irmãos Grimm

No sentido tradicional, conto maravilhoso é a narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, no qual os fenômenos não obedecem às leis naturais que nos regem. No início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a Literatura. Conforme Coelho (1985), desse maravilhoso, nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do bem e do mal, personificados; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; e assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc.

As Narrativas do Fantástico-Maravilhoso (de fundo folclórico ou popular) são as que decorrem no mundo da fantasia, perfeitamente reconhecível como diferente do mundo real, conhecido. Enfim, os contos maravilhosos decorrem no mundo da magia, da fantasia ou do sonho, onde tudo escapa às limitações ou contingências precárias da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. Nascidos para o prazer dos adultos, com a gradativa intelectualização da cultura, eles se transformam em Literatura Infantil. Na área do maravilhoso tradicional, destacam-se os contos de fadas. Pertencente à área dos mitos, a fada (latim, *fatum,* destino) ocupa

um lugar privilegiado na estrutura vital que neles é representada: ela encarna a possibilidade de realização dos sonhos que são inerentes à condição humana.

Segundo a Tradição, as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite. Estudadas em diferentes áreas do conhecimento, as fadas têm sido interpretadas das mais diversas maneiras. Psicologicamente, são apontadas como símbolos de nossa "faculdade"- possibilidades latentes, de súbito "iluminadas" e postas em ação. Do ponto de vista religioso, seria a personificação dos estágios da vida espiritual. Em versão esotérica, as fadas simbolizaram os poderes sobrenaturais da alma ou da mente humana, ainda desconhecida do comum dos homens (in *Leoffler, Le Symbolisme dês Contes de Fées)*. Segundo registro mítico-literário, os primeiros contos de fadas teriam surgido entre os celtas. A essa herança céltica, é atribuído o fundo de maravilhoso, de estranha fantasia, imaginação e encantamento.

É este o mundo dos contos de fada ou contos maravilhosos em geral, povoados por personagens que representam, simbolicamente, valores e estruturas sociais arcaicas. Nesse mundo, convivem seres maravilhosos (fadas, bruxas, anões, gigantes, ogres...); seres superiores, privilegiados pela realeza (reis, rainhas, princesas, príncipes...) e seres inferiores, ou seja, plebeus, que exercem funções consideradas "servis" (servos, servas, amas, escudeiros, lacaios, guardas, mercadores, gente do povo em geral). Neste sentido, pode-se destacar que os filólogos, grandes folcloristas e estudiosos da mitologia germânica, Jacob e Willhelm Grimm, recolhem diretamente da memória popular as antigas narrativas conservadas por tradição oral. Esse material folclórico foi publicado entre os anos 1812 e 1822, resultando no volume *Kinder und Hausmärchen,* Contos para o Lar e para Crianças. Incluídos na área de narrativas do fantástico-maravilhoso, os contos de Grimm pertencem ao mundo do imaginário ou da fantasia.

Coelho (1995) nos apresenta essas características dos contos de fadas maravilhosos como em "Joãozinho e Mariazinha", contada pelos irmãos Grimm, em que os dois irmãos vivem problemas de carência: de comida (pela pobreza) e de afetividade (a mãe tinha morrido). Além disso, a madrasta quer que eles sejam abandonados (separando a família) numa imensa floresta, onde terão que enfrentar sozinhos um mundo desconhecido, para o qual ainda não estão maduros. E, só chegando à casa de chocolate da bruxa (que simboliza fartura) é que encontram a solução para seus conflitos, suas dúvidas, pensando e agindo em conjunto (a experiência vivida e dividida faz surgirem outras soluções e novos experimentos).

Coelho (1985) ressalta também que os contos maravilhosos de Grimm falam da fantasia, do poder sonhar, desejar, do querer próximo o almejado (gente, bicho ou forma de civilização), segundo a importância real, efetiva e afetiva que tenha para cada um. Os irmãos Grimm recolheram lendas e histórias, mostrando o quanto há de sabedoria inata, rápida, perspicaz na criança, como em "O menino pastor". Revelam também em seus contos o quanto a criança é pequena, única e, por isso, tão especial, como em "O pequeno polegar", que quer sair pelo mundo para viver suas próprias experiências e depois voltar, celebrando, numa espécie de renascimento.

Essas narrativas maravilhosas estão presentes no nosso cotidiano desde a infância, tanto pela oralidade quanto pela escrita. Barthes (2011) afirma que "(...) a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade (...)" (p. 19). Embora esteja presente nas diferentes sociedades há tanto tempo, o seu estudo não é tarefa fácil de executar. Como lembra Barthes (2011, p. 27), compreender uma narrativa é também reconhecer nela 'estágios', projetar os encadeamentos, horizontais do 'fio' narrativo sobre um eixo implicitamente vertical. Para Barthes

(2011, p. 50), narrador e personagens são essencialmente 'seres de papel'; o autor (material) de uma narrativa não se pode confundir em nada com o narrador desta narrativa; os signos do narrador são imanentes à narrativa, ou seja, aquele que "fala" na narrativa não é o mesmo do que escreve na vida real. Desse modo, percebe-se que os elementos narrativos formam uma espécie de "teia" em que um ajuda na construção do sentido do outro. Eles não significam sozinhos, ou seja, não têm sentido fora do nível narrativo. Além de analisar os níveis da narrativa, é importante, também, estudar como suas partes se interligam formando uma estrutura maior, que é o próprio texto narrativo, como apresentado por Travaglia (2011).

Corroborando esse entendimento, podemos citar Charaudeau (2012, p. 156), que afirma que o modo de organização narrativo é apenas um dos componentes da narrativa, que é uma totalidade. Para o autor contar não é apenas descrever uma sequência de fatos ou acontecimentos, mas uma atividade linguageira cujo desenvolvimento implica uma série de tensões e até mesmo e contradições. Como adverte Genette (2011, p. 265), a narrativa é como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, trazendo a ideia de que ela é algo natural, mas, pelo contrário, o ato narrativo é singular, artificial e problemático, como mostra a evolução da consciência literária. Ainda é importante lembrar de acordo com Genette (2011) que

> Toda narrativa comporta com efeito [sic], embora intimamente misturadas e em proporções muitas variáveis, de um lado representações de ações e de acontecimentos, que constituem a narração propriamente dita, e de outro lado, representações de objetos e personagens, que são o fato daquilo que se denomina hoje a descrição. (p. 272)

Neste sentido, convém lembrar que a simplicidade de problemática e da estrutura narrativa é o elemento constitutivo básico dos contos populares dos Irmãos Grimm. Essa peculiaridade formal pode ser chamada de "técnica da repetição" que consiste na repetição exaustiva dos mesmos esquemas básicos (argumentos, tipos e atributos de personagens, motivos, funções das personagens, valores ideológicos, etc.). Por esse motivo, os contos de Grimm possibilitam um levantamento dos elementos que se repetem, no geral, e que são os mesmos presentes nas demais narrativas da mesma espécie, como: a onipresença da metamorfose, o uso dos talismãs, a força do Destino, o desafio do Mistério ou do Interdito, a reiteração dos números, a Magia, a Divindade e os valores ideológicos.

Nessas narrativas, não há propriamente contos de fadas (conto maravilhoso em que as fadas aparecem). A maioria são contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses ou transformações, por encantamento) ou contos maravilhosos (histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas). Apresentam também algumas fábulas (histórias vividas por animais); lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade, e onde o mágico ou o fantástico aparecem como "milagre" ligado a alguma divindade); contos de enigma ou de mistério (histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado); e contos jocosos (humorísticos ou divertidos).

Os contos maravilhosos de Grimm estão na área das narrativas do fantástico-maravilhoso porque todas elas, a despeito de serem diferentes espécies literárias, pertencem ao mundo do imaginário ou da fantasia. Perfeitamente integrado nas forças renovadoras da época, - de um lado o *culto das tradições populares*, e do outro, uma *nova preocupação com a criança*, os Irmãos Grimm deram a ambas o

melhor de seus esforços e entusiasmo. Assim, buscando encontrar as origens da realidade histórica "nacional", os pesquisadores encontram a fantasia, o fantástico e o mítico, surgindo desse modo uma grande Literatura Infantil para encantar crianças do mundo todo.

Participantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, Jacob e Wilhelm Grimm recolhem diretamente da memória popular as antigas narrativas, lendas ou sagas germânicas, conservadas por tradição oral. Os objetivos básicos da pesquisa encetada por filólogos e folcloristas seriam o levantamento de elementos linguísticos para fundamentação dos *estudos filológicos* da língua alemã e a *fixação dos textos do folclore literário* germânico, expressão autêntica do espírito da raça. A maioria desses nasceu como obra para adultos; e, por um desses processos misteriosos que fazem de um livro sucesso, acabaram conquistando o público jovem. Traduzidas e adaptadas, com o tempo tais obras transformaram-se em *clássicos infantis* ou *juvenis*. Logo, a obra dos Grimm vai retratar exatamente o caráter humanista vigente à época, em que, a despeito dos conflitos, violências e agressões, está no ar o sentido do maravilhoso da vida (Tedesco, 2012, p. 152).

Não é preciso acentuar a grande importância que os Irmãos Grimm tiveram para a Alemanha e para o mundo no que concerne a sua obra literária de caráter popular, oral, voltada para o público infanto-juvenil. Além disso, identificam-se também, nessa imensa produção narrativa, três representações de mundo diferentes: o real e o cotidiano, representados nas narrativas, através do simbolismo animal que deu nascimento às fábulas; as metamorfoses, resultante da fusão do mundo real e do trans-real ou espiritual, representados nas narrativas por uma realidade mágica; e o religioso cristão, no qual a vida terrena é vista como passagem para o céu ou para o inferno. Diferentemente do contexto sócio-histórico em que Perrault viveu, o século XIX do chamado Romantismo traz um novo olhar para o próprio Homem. Logo, a obra dos Grimm vai retratar exatamente o caráter humanista vigente à época, em que, a despeito dos conflitos, violências e agressões, está no ar o sentido do maravilhoso da vida.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA ARGUMENTATIVA

O ponto de vista apresentado é que a macroestrutura discursiva do gênero em estudo também se reflete nas escolhas linguísticas do produtor do texto. A fim de exemplificar esse postulado, selecionamos, para ilustração, alguns desses recursos, demonstrando a intrínseca relação entre a macro e a micro estrutura. Neste sentido, Tedesco (2012) aponta que o desenvolvimento da capacidade de leitura precisa ocorrer, sistematicamente, nas aulas de leitura. Logo, a leitura prazerosa de um texto deve pautar a descoberta do que faz "aquele texto ser o texto". Nesse sentido, a condução da descoberta do que vamos denominar as características do gênero deverá propiciar ao leitor "uma escavação textual", marcada pelos elementos da superfície do texto, os recursos linguísticos, que levam às implicitudes do projeto de dizer do produtor do texto. Koch (2002) nos salienta que o que está na superfície textual é, apenas, a ponta do *iceberg* do querer dizer do texto. Dessa forma, uma alternativa metodológica altamente produtiva para o estudo proposto é a apresentação dos campos semânticos que organizam a estrutura textual, mostrando a estreita relação de duas classes de palavras os adjetivos (belo, feio) e os substantivos (beleza, feiura).

Enfatizo que, a despeito da modernidade, o processamento cognitivo do processo de aquisição do conhecimento ocorre da mesma forma. É preciso investir nos modelos, na repetição. É preciso experimentar, fazer uso dos recursos da língua

na produção de sentidos. É preciso ler os clássicos e perceber na microestrutura desses contos a presença da materialidade linguística na expressão literária. Isso ocorre, quando se observa o caráter maniqueísta nos contos maravilhosos; a presença do narrador-observador e sua relação com os personagens; o aspecto atemporal e a relação dos verbos presentes na sequência narrativa; e os elementos sequenciadores da narrativa. Ao se atentar a esses elementos ao ler os contos de Grimm, é possível ter um olhar menos ingênuo para o texto e identificar que, por exemplo, uma repetição no conto Rapunzel também pode ser encarada como rótulos que indicam no texto exatamente como esta extensão do discurso deve ser interpretada, num esquema de referência e argumentação, observando com um mesmo item lexical configura dois objetos discursivos no mesmo texto e esses, por sua vez, recebem rótulos que os diferem por meio dos modificadores utilizados nas construções sintagmáticas distintas:

VOZ	
Voz da Bruxa	*Voz* da Menina
Voz da feiticeira	*Voz* de Rapunzel
Aquela *Voz*	*Voz* de Anjo
Voz da velha	Linda *Voz*

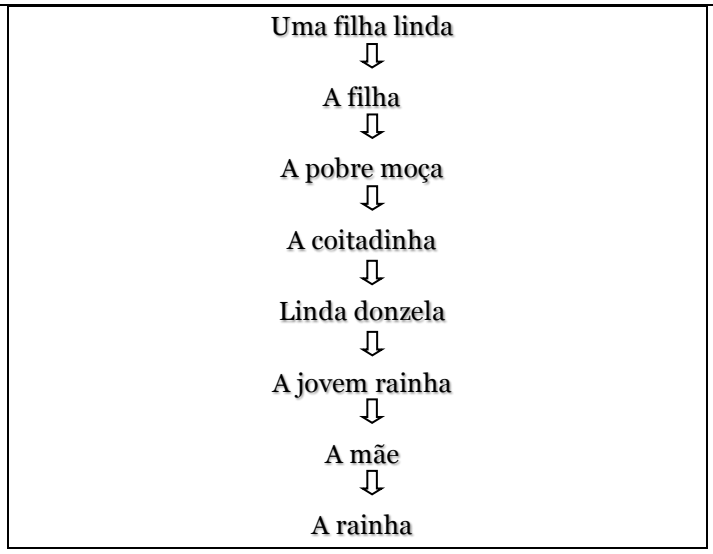
Nesse sentido, os modificadores lexicais atuam como qualificadores adicionais dentro do grupo nominal, desempenhando, assim, em conjunto, as funções preditivas e organizadoras típicas dos rótulos. Desse modo, o nome núcleo e o modificador qualificativo funcionam como um item referencial, nomeando a extensão do discurso, pois servem para retomar e rotular o que foi dito, reintroduzindo o tema. Logo, funciona como um grupo nominal anaforicamente coesivo e não há nenhum grupo nominal particular: não é uma repetição ou um "sinônimo" precedente. Ele é apresentado como equivalente ao termo que substitui. Dessa forma, se podem notar como essas expressões contribuem para a construção de cadeias de referenciação e, na medida em que, cuidarem de garantir a continuidade de um texto, poderão realizar a chamada progressão referencial, estabelecendo um equilíbrio entre duas exigências: repetição (retroação) e progressão. Isto é, na escrita de um texto, remete-se a referentes que foram apresentados e introduzidos na memória do interlocutor. São acrescentadas as informações novas, que passarão também a constituir o suporte para outras informações.

Segundo Koch (2002), esse procedimento anafórico pode contribuir na orientação argumentativa de um texto, pois é um recurso que favorece a explicitação do ponto de vista do produtor do texto. A autora acrescenta ainda que cada tipo de rótulo imprime ao texto em que está inserido um grau de argumentatividade distinto, ou seja, há rótulos que podem ser vistos como aparentemente neutros e outros que denotam uma elevada carga de argumentatividade. Tedesco (2002) corrobora esta visão porque afirma que o caráter avaliativo do rótulo não reside, apenas, no nome núcleo ou no modificador, mas também no contexto em que o rótulo se insere. Segundo Koch (2004, p. 256), a maior parte dos rótulos encerra um valor persuasivo, ou seja, os rótulos podem orientar o interlocutor na direção de certas conclusões.

Desta forma, fica claro entender em que consistem os processos referenciais – a retomada avaliativa. E é possível destacar que essas retomadas são realizadas para garantir a manutenção temática. Assim, fica claro que categorizar e recategorizar não se limitam, apenas, ao campo referencial, podendo atuar também na argumentação, no discurso e na tipologia textual. Logo, percebe-se que essa referenciação tem muitas finalidades no texto literário e, por isso, é necessário que o objeto de mundo,

tomado como referente na organização discursiva, seja capaz de assumir sua responsabilidade pela direção argumentativa, ainda que seja em um texto narrativo.

Nesse contexto, torna-se possível elaborar o esquema, a seguir, a fim de mostrar como ocorre essa categorização do referente, no conto Rumpelstiltskin, em relação à filha do moleiro que será um referente a progredir discursivamente no desenrolar da narrativa através das retomadas por meio de rótulos, revelando, inclusive, o juízo de valor atribuído à personagem pelo autor Monteiro Lobato:

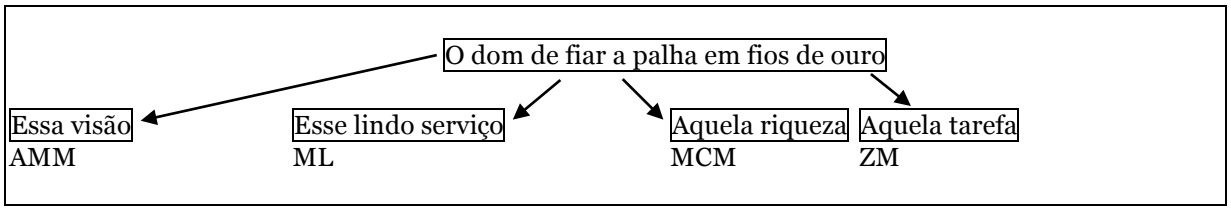


Nota-se, nesse esquema, que dentro do projeto de texto, o conjunto de informações expressas vai sendo elaborado, num processo de construção de sentidos, segundo Tedesco (2002), tornando-se os referentes objetos de discurso. Isso mostra que é sempre preciso recorrer ao nosso conhecimento de mundo para construir o sentido de um texto, pois os mecanismos de referenciação como a anáfora ou o próprio encapsulamento anafórico permitem ao escritor atribuir uma força ilocucionária a algum enunciado. Essa categorização de *uma filha linda* e, posteriormente, *pobre moça* e *coitadinha* produz uma mudança para o nível metacomunicativo, partindo semanticamente do positivo para o negativo, gerando o clímax da narrativa que, em seguida, encaminha para um desfecho novamente positivo – típico do conto de fadas – com uma gradação de *pobre moça* para *jovem rainha* no enunciado como um ato de fala particular seguido por *mãe* que se posiciona bem depois da referência *linda donzela*, indicando uma função argumentativa atribuída ao segmento textual marcada claramente por fatores contextuais, históricos e sociais.

Entende-se, assim, que a categorização realizada faz uma avaliação/juízo de valor dos indivíduos apresentados nos contos (crianças, príncipes, bruxas, anões e outros). Essa operação cognitiva revela a opinião do tradutor em relação aos fatos e personagens da narrativa. Esta intenção emotiva relevante do falante funciona como um ato de enunciação pragmático-discursivo, principalmente, quando julga esse antecedente com os rótulos pejorativos (malvados ou bandidos ou cruéis). Desse modo, é possível perceber como os mecanismos de referenciação se preocupam com o enunciado citado para que seja categorizado como uma premissa ou uma estratégia argumentativa.

Além disso, no mesmo conto é possível notar que há a segunda ocorrência que retoma o viés da sumarização e apresenta o encapsulamento anafórico em uma cadeia não específica, resumindo a porção precedente textual, evocando, assim, um

novo referente no texto. O que se julga sobre esse fenômeno fica mais claro na comparação feita entre as traduções em que se observa o mesmo referente encapsulado por rótulos distintos no texto de cada autor:



Desse modo, não se pode deixar de considerar que um mesmo referente pode ser categorizado de diversas maneiras, por meio de propriedades diferentes que lhe vão sendo atribuídas, cada retomada revela uma face diferente do mesmo objeto, sumarizando e/ou recategorizando o conteúdo da predicação precedente. Por essa razão, as recategorizações de um mesmo termo retomam informação dada e trazem informação nova – constituem um instrumento poderoso para estabelecer a orientação argumentativa do texto. Logo, todo texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo função sociocomunicativa e apresentando uma direção argumentativa marcada pela intencionalidade de seu autor através dos recursos linguísticos utilizados em seu discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proficiência da leitura e da escrita como atividade pedagógica requer do professor uma experiência como leitor capaz de permitir uma orientação segura a seus alunos, para que sejam produtores e leitores menos ingênuos, ao lidar com as diferentes construções textuais. Por isso, ler contos de fadas, contar histórias de encantamento não está ultrapassado. É mister uma análise, efetivamente, literária para que mais e mais os horizontes de nossos estudantes, leitores em potencial, sejam ampliados, inquietados.

Ao longo deste trabalho, procuramos descrever como as narrativas oriundas da tradição oral na Alemanha são marcadas discursivamente por rótulos que indicam a sequência dos fatos, contribuindo para a progressão temática e referencial. A tradução e a adaptação dos contos de Grimm para o público infantil, no Brasil, possibilitaram um discurso marcado por uma variedade lexical na construção do sentido do objeto de discurso. Essas traduções indicam orientações argumentativas específicas de acordo com cada contexto de produção marcadas pelos rótulos utilizados no discurso literário.

Dessa forma, foi possível notar que os rótulos utilizados nas cadeias de referenciação revelam a argumentatividade no gênero textual Contos de Fadas. O que nos permite concluir que o objeto de discurso construído em cada conto dos irmãos Grimm ganha um novo sentido em cada tradução a partir da categorização do referente em cada retomada. Por esse motivo, procuramos descrever a progressão referencial das traduções, atentando para o trato dado às cadeias de referenciação.

Assim, os contos de fadas analisados, cujas propostas temáticas são as mesmas, inclusive, em relação ao enredo, apresentam pontos de vistas distintos acerca dos objetos de discurso e sustentam suas respectivas traduções uma orientação argumentativa específica proposta em cada obra, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Nosso objetivo foi observar de que modo os vários rótulos direcionavam a abordagem argumentativa na tecedura das traduções, uma

vez que desejávamos observar os tipos de menções referenciais, que configuravam o processo referencial, focando nossa atenção nas cadeias referenciais no que tange à forma e à função desses mecanismos de referenciação.

Diante de tantas possibilidades, deve-se destacar que este estudo nos propiciou algumas reflexões. No que diz respeito ao texto literário, a aula de Língua Portuguesa parece estar bem longe do que poderia ser considerado um estudo/aprendizado de "gêneros discursivos" para uso na vida. O aluno fica limitado a aprender a tipologia textual ou o período literário, mas não entende como usar a expressão literária no seu cotidiano ou lidar com as diferentes construções textuais. Nessa perspectiva, destaca-se a proeminente necessidade de formação de indivíduos com competência textual para que, efetivamente, participem das diversas situações comunicativas da vida. De certo modo, se deve desenvolver nos alunos de Língua Portuguesa e de Literatura nas escolas condições de leitura e de produção para a articulação das ideias. E, no momento da materialização do discurso, através da expressão literária, oferecer aos mesmos as ferramentas linguísticas necessárias para que lidem melhor com o texto. Dessa forma, pode-se colocar em foco o ensino da coesão como um meio de produzir, junto ao aluno, um saber sobre a língua, a fim de que ele se torne capaz de lidar com as diferentes tarefas cognitivas.

Sabemos que as contribuições de um trabalho acadêmico, diante da complexidade dos aspectos envolvidos na vida em sociedade, são muito mais restritas do que seu realizador gostaria que fossem. Isso não nos impede, não obstante, de pleitear o desejo de ser útil, quer seja nas aulas de interpretação de textos, quer seja nas aulas de produção textual, pois já assim estaremos satisfeitos com o resultado. Uma vez que o que nos move é saber que o ensino ainda é o caminho certo, por isso a leitura como atividade pedagógica requer do professor uma experiência como leitor capaz de permitir uma orientação segura a seus alunos para que sejam alunos menos ingênuos a lidar com as diferentes construções textuais.

REFERÊNCIAS

Aguiar, V. T. (1990). *Era uma vez (contos de Grimm)*. Porto Alegre: Kuarup.

Bakhtin, M. (2000). Gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, R. (2011). Introdução à análise estrutural da narrativa. In R. Barthes et al., *Análise estrutural da narrativa* (7. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bastos, S. S. (2014). O *texto narrativo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental II: Possibilidades de reconto de "O Rei Sapo" (*Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Charaudeau, P. (2012). *Linguagem e discurso: Modos de organização* (2. ed.). SP: Contexto.

Coelho, N. N. (1982). *A literatura infantil: História, teoria e análise – Das origens orientais ao Brasil de hoje (*2ª ed.). SP: Editora Quíron/Global.

Genette, G. (2011). Fronteiras da narrativa. In R. Barthes et al., *Análise estrutural da narrativa* (7. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Grimm, B. (1978). *Kinder- und Hausmärchen*. München: Winkler.

Irmãos Grimm (1996). *Contos de Grimm*. São Paulo: Companhia das Letras.

Irmãos Grimm (2002a). *Contos de Grimm: A Bela Adormecida e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM.

Irmãos Grimm (2002b). *Contos de Grimm: O príncipe sapo e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM.

Lobato, M. (Trad. e adap.). (1969a). *Contos de Grimm* (12. ed.). São Paulo: Brasiliense.

Lobato, M. (Trad. e adap.). (1969b). *Novos contos de Grimm* (8. ed.). São Paulo: Brasiliense.

Pereira, M. T. G. (2004). *O texto literário na escola: Perspectivas de abordagem*. In C. C. Henriques & D. Simões (Org.), *Língua e cidadania: Novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa.
Pereira, M. T. G. (2010). *A barca de Gleyre, de Monteiro Lobato: Origens da literatura infantil brasileira*. Disponível em: http://www2.uerj.br/pgletras/revista/mariateresa.htm (acesso em junho/2015).
Piovesan, M. H. F. (2012). *Era uma vez... Contos, romances, poemas: Um tesouro lingüístico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
Ricoeur, P. (2005). *A metáfora viva*. São Paulo: Ed. Loyola.
Riffaterre, M. (1973). *Estilística estrutural*. São Paulo: Cultrix.
Tedesco Abreu, M. T. (2002). *O processo de referenciação e a construção do texto argumentativo*. Rio de Janeiro: UFRJ.
Tedesco Abreu, M. T. (2012). *Contos de Grimm: O aprendizado na perspective do desenvolvimento da proficiência da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: De Letras.
Todorov, T. (2011). *As categorias das narrativas literárias*. In R. Barthes et al., *Análise estrutural da narrativa* (7. ed., pp. 218-264). Petrópolis, RJ: Vozes.
Trusen, S. M. (2006). *O acervo dos Irmãos Grimm: Leitura, tradução e melancolia na coletânea Kinder –und Hausmärchen* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
Volobuef, K. (s.d.). *Comentários sobre algumas traduções dos contos de fadas dos Irmãos Grimm para o português*. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/page_maerchen_comentario_traducoes_grimm.htm (acesso em junho/2015).
Volobuef, K. (2013). *Contos de Grimm: Herança do folclore, matéria filológica, criação literária*. Rio de Janeiro: De Letras.

NOSSA LÍNGUA, NOSSA MÃE: O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA FRONTEIRA BRASIL BOLÍVIA – PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Maria do Socorro Pessoa

CIDTFF, Universidade de Aveiro (PORTUGAL)

1. CONTEXTOS RELEVANTES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

O objetivo deste texto é apresentar o ensino de Língua Portuguesa, nem sempre ensinada como Língua Materna, na fronteira Brasil/Bolívia, na região de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, "O Portal da Amazônia". O enquadramento teórico tem foco na Sociolinguística aplicada ao Ensino de Línguas (Labov, 1972), que considera a aprendizagem das línguas relacionada aos fatores culturais da sociedade falante. A atualidade destes estudos exige, também, uma reflexão sobre Políticas Linguísticas (Calvet, 2007).

Antes de nomear quaisquer desafios e/ou perspectivas sobre o Ensino de Português na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, especialmente na citada região de Guajará-Mirim, faz-se necessário que contextualizemos tal ensino, considerando aqueles contextos que supomos serem os mais relevantes:

a) As múltiplas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que se tem produzido nas últimas décadas (Tedesco, 2008; Tenti Fanfani, 2006) foram gerando significativos efeitos nas distintas ordens da vida social que demandam o desenvolvimento de novas competências nos docentes para o desenvolvimento das suas práticas, de modo crítico e reflexivo (e em atenção às necessidades específicas que apresentam as complexas realidades em que se inscrevem suas ações pedagógicas);
b) A relevância dos professores de Língua Portuguesa concretiza-se na diversidade de situações que solicitam suas participações em distintos papéis e em variadas práticas (Burré, 2009);
c) A produção de conhecimentos em torno da Formação de Professores de Língua Portuguesa constitui um domínio complexo de interpretações, até mesmo sobre o que seja "falar e escrever bem", "ter domínio da língua", "língua padrão", "norma culta", entre outros;
d) Há uma constante tentativa de atualização de temas, tais como: multiculturalismo, interculturalidade, variação linguística, intersubjetividade, oralidade; (só para citar os mais polêmicos) que parecem permear as aulas de Língua Portuguesa;
e) Muitos temas, sujeitos e objetos de pesquisa são pouco explorados em relação ao ensino da Língua Portuguesa na Formação de Professores;
f) "Sendo a Língua Portuguesa objeto escolar – de ensino e de aprendizagem – é, também, objeto social" (Ançã, 2009, p.3);
g) O grande desafio para a Formação de Professores de Língua Portuguesa nas fronteiras do Brasil com Venezuela, Bolívia, Colômbia, Peru, Paraguai, Uruguai e Argentina é analisar as configurações disciplinares desses cursos para que, embora ensinado, muitas vezes como Língua Não Materna, o Português possa ser aprendido sob

aspectos que promovam a sua expansão e difusão nas fronteiras, o que nem sempre acontece;

h) Nas fronteiras geográficas, quase sempre, a(s) língua(s) que ali se contacta(m) perde(m) sua identidade, proporcionando desafios nem sempre descritíveis;
i) Todo Projeto a ser desenvolvido nas áreas geográficas de fronteiras do Brasil há que lidar com a precariedade em vários níveis: de transporte, de localização, de acesso aos bens culturais em geral, de acesso a informações atualizadas;
j) A fronteira Brasil/Bolívia está povoada pelos povos conhecidos como "Ribeirinhos", cujo termo os homogeneiza enquanto população e já é, de certo modo, um termo que promove a perda de suas identidades, pois, em sua maioria, são indígenas, nem sempre do mesmo tronco linguístico, quilombolas, caboclos, e, de um modo geral, todos os denominados "Povos da Floresta";
k) A fronteira Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerin (Bolívia) centraliza-se em plena Floresta Amazônica, onde os Rios Madeira-Mamoré correm caudalosos, majestosos, transportando pessoas, lendas, mitos e conhecimentos que só os povos Amazônicos e/ou Amazônidas são capazes de compreender e internalizar;
l) A Língua Boliviana e a Língua Portuguesa do Brasil contactam-se na interação cotidiana, simbolizando seus povos, suas crenças e suas atitudes sócio-culturais.

Diante do exposto, lembrar-se-ia que a Língua Portuguesa do Brasil, nas regiões fronteiriças, é, para o Sociolinguista e para o Educador, de grande interesse investigativo, uma vez que a fronteira conduz, por caminhos às vezes conflituosos, para um território desconhecido de práticas linguísticas, de atitudes sociolinguísticas e de contato gerador de complexidade nas relações sociais estabelecidas entre diferentes etnias e diferentes culturas.

Uma vez contextualizadas as situações mais frequentes que permeiam o ensino da Língua Portuguesa na região de Guajará-Mirim, podemos, então, integrar este contexto aos desafios sempre presentes para quem decidiu ser professor de Língua Portuguesa que, ali, nem sempre é a Língua Materna, mas que tem de ser ensinada como tal por ser a Língua Oficial do Brasil, já que todos os falantes necessitarão de fluência e conhecimento dessa língua, quer em suas interações sócio-culturais, quer para o exercício de suas cidadanias como representantes dessa parcela visivelmente heterogênea da população brasileira.

2. NOSSA LÍNGUA, NOSSA MÃE

Uma Língua é nossa mãe quando nos sentimos em casa com ela. Com a nossa mãe conversamos, trocamos opiniões, ouvimo-la, nos enternecemos e compreendemos quão sábia ela é, o quanto nos protege, o quanto zela por nossa integridade, o quanto nos pertence e o quanto pertencemos a ela. Por isso é Nossa Mãe, e, também por isso bem vale que o "Nossa" seja em letras maiúsculas, neste nosso primeiro ponto.

Poderíamos continuar descrevendo as maravilhosas e inconfundíveis características das mães e, ainda assim, jamais escreveríamos suficientemente sobre elas. É que as mães são, ao mesmo tempo, tão simples, porém, tão únicas! É por isso que achamos que elas se parecem com as línguas dos diferentes povos da terra! Tão

simples para os nativos dela e tão únicas e complexas para quem tenta lhes desvendar os mistérios, ainda que apenas alguns!

Diferentemente do que ocorre com a mãe biológica que temos, que será sempre e inconfundivelmente única, as Línguas-Mães tomaram a liberdade de dividirem-se em, no mínimo, duas: a Língua Materna, que aprendemos desde a nossa concepção uterina, que tem o gosto e o sabor da intimidade do colo da nossa mãe biológica e essa outra Língua-Mãe, da Pátria, que identifica povos e nações, dando-lhes um estatuto de "homogeneidade", como se temesse confessar as inúmeras partezinhas que a compõe. Sabemos que tal homogeneidade é fictícia, mas, sem muitas explicações, aceitamos que a Língua-Mãe-Pátria receba apenas uma denominação, pois, parece-nos, seria tão confuso e desproposital nos alongarmos em detalhes quando alguém quer apenas saber qual a Língua do nosso país!

É tão acolhedor ter uma Língua-Mãe-Pátria! É ela que divulga nossos feitos, que vai para os canais de televisão mundo afora, que registra nossas histórias de economia, de cultura, de sociedade, nossos sucessos, nossos fracassos enquanto nação, nossas falhas e nossas vitórias. E, quando há um outro país que possui a mesma Língua-Mãe que a nossa, até questionamos sotaques, dialetos, tonalidade, etc., porém, tais questionamentos não são empecilhos para que não nos sintamos linguisticamente irmãos. Uma outra terra que, não importa a distância em quilometragens, nos compreende, nos acolhe, nos entende, perpetua a nossa irmandade. É o que ocorre com Brasil e Portugal: países linguisticamente irmãos... e isso, quer para o Brasil, quer para Portugal, faz toda a diferença em relação a outras nações. Pátria-Brasil, Pátria-Portugal... grandes histórias, grandes vínculos, sempre descritos e registrados pela nossa mesma e lindíssima Mãe, a Língua Portuguesa.

Conversar sobre uma língua é conversar sobre seu povo. Escrevê-la é registrá-la e eternizar o modo de ser de sua gente, de sua nação, pois Nação, a nosso entender, não é o mesmo que Pátria. A Pátria possui um espaço geográfico que a delimita, que lhe impõe fronteiras. A Nação, pelo contrário, está onde o povo da Pátria esteja... vai com ele, divulga-se, dá-se a conhecer. Para compreender a Nação é preciso compreender a Língua da Pátria, olhar para o mapa geográfico e sentir-se envolvido com a cultura geral daqueles limites. Talvez por isso Fernando Pessoa tenha dito: "(...) minha Pátria é a Língua Portuguesa (...)". Parece-nos, então, que para o grande poeta, a pátria seria aquela cuja língua registrasse os fatos e feitos do povo de Língua Portuguesa, onde quer que estivesse.

Estudar uma língua significa compreender que ela será sempre o resultado de uma complexa evolução histórica, que se caracteriza no tempo e no espaço, por uma série de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. O acúmulo e a integral realização de uma língua dependerá de condições sociológicas, pois, como defendemos, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão de mudanças da língua. Estudar uma língua é também estudar seu passado, sua história, suas fases anteriores. A história das línguas românicas, por exemplo, se entrosa com a do Latim e a deste, através do Itálico, vai acabar no Indo-Europeu. Basta verificarmos os registros históricos e logo descobriremos que o Latim falado no tempo de Énio não é o mesmo dos contemporâneos de Cícero, nem o desse tempo é idêntico ao de São Jerônimo. O português de onde D. Dinis extraía as suas cantigas de amor e de amigo não é o mesmo português de Camões, nem o deste é o mesmo de Herculano.

O fato mesmo de ser imprescindível instrumento de comunicação acarreta mudança à língua: as palavras mais frequentemente usadas são também as que mais transformações sofrem. Grupos de palavras acabam por se aglutinar, e o desgaste vai provocando reações. Por isso, a todo instante surgem inovações, cujo destino vai

depender da estrutura social, ou seja, vai depender da força de como a língua, como instituição, se impõe aos indivíduos. Parece-nos, portanto, que não há como separar, entre os povos, a Língua, a Cultura e a Sociedade. Este tripé torna-se unidade, caracterizando a(s) linguagem(ens) que a Língua dá-se ao luxo de expandir. E, nesse sentido, a Formação dos Professores de uma língua é um conhecimento delicado, muitas vezes visto apenas superficialmente, ou, por cautelas e cuidados quase sempre inexplicáveis; pode tornar-se uma prisão de elos muito fortes, resistentes ao tempo e ao espaço, como se fosse possível decidir que rumos a língua deve seguir. Como diz Sá (2004), "Uma das razões (...) assenta no fato de o estudo da Língua Materna conduzir a aprendizagens que se irão revelar úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida afora" (p. 7). Buscar as raízes da língua e descobrir o que se diz e pratica ao ensiná-la não é das tarefas mais simples, porém, parece-nos, só assim poderemos compreender o que ensinar, para quem, como, onde e porquê fazê-lo. Com estas reflexões, no espaço da fronteira entre o Brasil e a Bolívia, mais precisamente onde se localizam Guajará-Mirim e Guayaramérin, o ensino da Língua Portuguesa, quer como Língua Materna, ou não Materna, apresenta desafios e nos faz vislumbrar perspectivas muito particularizadoras e nem sempre explicáveis como explicitados a seguir.

3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA TESTEMUNHADOS PELO GUAPORÉ NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Imensos são os desafios para o ensino de Língua Portuguesa quando esta contacta-se com línguas indígenas, de diversos troncos linguísticos, bem como com línguas de etnias estrangeiras em regiões de fronteira. Nas fronteiras geográficas, quase sempre, a(s) língua(s) que ali se contactam perde(m) sua identidade enquanto produzem interação e tentativas de comunicação compreensível para todos. Para quem investiga as possibilidades dos cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa promoverem políticas de ensino de língua que facilitem as interacções, alguns desafios são objecto de análise, reflexão e tomadas de atitudes nem sempre previsíveis. Entre eles:

1. Promover um diálogo teórico-prático com os programas de Formação de Professores de Língua Portuguesa das Universidades Fronteiriças perspectivando-se que os futuros professores possam transformar as aulas do ensino de Língua Portuguesa em instrumentos de acolhimento às diferenças linguísticas presentes nas salas de aula;
2. Utilizar as marcas Sócio-Linguísticos-Culturais dos povos que habitam as fronteiras mencionadas, nosso objecto de estudo e investigação, como instrumento do Ensino-Aprendizagem Formal da Língua Portuguesa;
3. Inteirar-se sobre a prática de professores de Língua Portuguesa, formados pelas Universidades fronteiriças e que atuam em escolas da rede pública de ensino, instaladas também na região de fronteira, considerando que, embora a maioria dos alunos sejam usuários nativos da Língua Portuguesa, os usuários não nativos também procuram essas escolas;
4. Elaborar, implementar e praticar Políticas Didático-Linguísticas para/nos Cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa, que dinamizem a importância e valor do Ensino-Aprendizagem

Formal e de uso dessa língua, com vistas à sua expansão e solidificação nas regiões de fronteira do Brasil com outros países.

Embora os desafios sejam de grande envolvimento social e científico do investigador com os Cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa, as perspectivas também vislumbram-se promissoras para a aproximação e acolhimento dos povos fronteiriços através do uso, do conhecimento formal e informal da Língua Portuguesa e das relações de acolhimento que os professores podem dinamizar em suas escolas. Nesse sentido poder-se-ia:

1. Perspectivar o Ensino de Língua Portuguesa de modo a que caminhe junto com o domínio das práticas socioculturais exercidas na fronteira Brasil/Bolívia;
2. Atuar junto aos Professores de Língua Portuguesa da rede Pública de Ensino da Fronteira Brasil/Bolívia, no sentido de garantir que suas práticas de ensino construam possibilidades críticas abertas à compreensão da discriminação pela língua, porém, realizando ações para combatê-las e transformar as diversas linguagens em instrumentos de acolhimento das populações, jamais de distanciamento entre as mesmas;
3. Através da conscientização dos professores de Língua Portuguesa, aprender a construir políticas de valorização das diversidades linguísticas existentes, bem como compreender o que vem a ser a norma culta e sua relação com as práticas de Ensino-Aprendizagem;
4. Organizar, em conjunto com os Professores de Língua Portuguesa, da fronteira Brasil/Bolívia, eventos e projetos de integração pela linguagem, de modo a que seja minorado o distanciamento quando esta não é a Língua Materna, promovendo, inclusive, a difusão e expansão da Língua Portuguesa como Língua Oficial que abriga e faz-se necessária a todos os habitantes do país, independente de serem ou não brasileiros.

Apresentados os desafios e as perspectivas, cabe-nos sugerir algumas reflexões que, no Mundo Globalizado, exigem os conhecimentos advindos das teorias da Sociolinguística que nos orientam para buscarmos o conhecimento das línguas indo ao encontro de seus usuários, ouvindo-os, situando-os e percebendo, ainda que intuitivamente, a segurança que aquela língua lhes dá. Não é possível contar a história de uma língua sem se sair à busca da vida anterior dessa língua, ou seja, da vida político-social que a fez emergir. Essa busca é, novamente, um Estudo Sociolinguístico. Vale à pena, então, reflectirmos, também sobre:

Concepção de Língua e de Linguagem: a investigação para uma compreensão da Língua como instrumento de interação entre os homens

Ao falarmos sobre concepções projetamo-nos aos conhecimentos individuais que se socializam. O conjunto de saberes em que resultarão as concepções são advindos de: Conhecimentos Teóricos; Conhecimentos Científicos; Conhecimentos Teóricos-Práticos; Visão de Mundo; Amparo Histórico-Bibliográfico; Formação Profissional condizente com o desenvolvimento social. Investigar meios e caminhos que promovem a aproximação linguística implica, significativamente, compreender que tal aproximação dependerá sempre da interpretação necessária sobre:

a. Concepção de Língua/Linguagem;

b. Concepção de Políticas Linguísticas;
c. Concepção de Educação Linguística.

Nesse sentido temos de questionar, criteriosamente: *qual Concepção de Língua e/ou de Linguagem proporcionará o Ensino da Língua Portuguesa para promover a aproximação com outros povos?*

Fazendo uma síntese das concepções que, historicamente, marcaram o estudo das línguas em diferentes épocas, podemos dizer que a Concepção de Língua ou de Linguagem não "está pronta". Ela é construída pelos objetivos de ensino que temos e para os quais buscamos embasamento teórico, ensaiamos práticas, usamos recursos metodológicos, experienciamos e avaliamos resultados. Historicamente essas concepções marcaram e influenciaram, universalmente, o ensino de todas as línguas, e foram assim classificadas:

a. A Língua é um sistema de códigos – nos (re)lembra a corrente do Estruturalismo de Ferdinand de Saussure (1997), cuja interpretação trouxe como consequência, para a Formação de Professores do início do século XX, a dedicação ao ensino e ao aprendizado de regras e normas das línguas, ou seja, o ensino aprendizado dos aspectos da forma da Língua, o que, no interior do Brasil foi interpretado como o ensino exclusivo da chamada Norma Padrão Culta da Língua Portuguesa;
b. A Língua é um instrumento de Comunicação – nos remete à década dos anos 1970 no Brasil. Um país em processo de democratização, inclusive Democratização da Escola, emergindo de um período de Ditadura Governamental, onde a escola descobre possibilidades de cantar, falar, dramatizar, e que a sociedade teve, no conhecido "Programa do Chacrinha", por exemplo, a possibilidade de "comunicar" ("Quem não se comunica se trumbica"). Particularmente, consideramos que a escola dos grandes interiores do Brasil não soube lidar com aquela total "liberdade de expressão" porque a escrita e a leitura deixaram de ser tópicos de ensino, substituídas por encenações da vida cotidiana, pelas representações que permitiam aos alunos "falarem". Ao mesmo tempo, o Gerativismo de Noam Chomsky tomava conta dos Cursos de Formação dos Professores de Línguas nas Universidades, podemos dizer, até universalmente, embora passasse a resistir apenas na Investigação Acadêmica, uma vez que muitas teorias foram abandonadas pelo próprio Chomsky. O ensino da LP, no interior do Brasil, naquele período, privilegiou, ao dar elevada relevância aos estudos da Comunicação e da Expressão, a tentativa de quebrar os fortes elos que amarravam os estudos unicamente formais da Norma Culta da Língua Portuguesa;
c. A Língua é um dos instrumentos de interação entre os homens – nos anos 1990 este passa a ser o suporte teórico para o ensino da Língua Portuguesa no/do Brasil. É a Teoria Linguística que considera os novos paradigmas propostos pelas Ciências Linguísticas e pelas vertentes atuais da Psicologia. A Leitura dos trabalhos de Bakhtin tornaram-se marcas relevantes na década dos anos de 1990. Analisar o Discurso tornou-se elemento decisivo nas tomadas de atitudes sobre o ensino da língua. As Universidades dos grandes centros brasileiros conseguiram atingir o interior do país com as publicações de estudos e investigações científicas sobre o novo olhar que se dava ao ensino das

> línguas. O Brasil acadêmico iniciou um processo de discussões relevantes sobre metodologias, funções e objetivos do ensino da Língua Portuguesa para os filhos dos trabalhadores das escolas públicas. O acesso à escola já era um direito de todos. Embora anteriormente dito, é nos anos de 1990 que consolidam-se as expectativas do ensino democrático e para todos no Brasil.

As reflexões que anteriormente esboçamos levam-nos aos trabalhos investigativos de Labov (1972) que fizeram surgir uma necessária reflexão e tomada de atitude sobre o ensino das línguas em ambientes de culturas diversificadas. Talvez possamos afirmar que é na década de 1970 que, no Brasil, as pesquisas Linguísticas passam a interferir no ensino de Língua Portuguesa, nas escolas públicas de Ensino Básico, de modo mais efetivo. O texto de William Labov (1972) ao discutir com os psicólogos americanos sobre o que afirmavam ser dificuldade de aprendizado da Língua Inglesa quanto às crianças negras Americanas, na verdade torna-se um best-seller entre os pesquisadores de questões do ensino de Línguas. A evolução dessas pesquisas provocou o surgimento de diversas áreas de estudos e, para o Ensino da Língua Portuguesa, nas escolas públicas, algumas dessas áreas tornaram-se especialmente relevantes. Basta olharmos para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conhecidos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) elaborados sob a perspectiva da Teoria Educacional de Vigotsky e da Teoria Linguística da Análise do Discurso, de Bakhtin. Apesar de muitos dizerem que os PCNs são modismos, que daqui há pouco já não servirão, são esses PCNs que formalizam o modo de aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a conhecida 9394/96, de autoria inicial de Darcy Ribeiro, em validade deste 1996. Supõe-se que o modismo durará enquanto a LDB não for substituída. Parece-nos, portanto, que, a cada instante, torna-se premente buscar novas pesquisas, dinamizar o processo de aquisição do conhecimento linguístico, pois, acredita-se, este será o caminho para o prazer de ensinar e aprender a nossa Língua Portuguesa nos nossos recantos do interior do Brasil, inclusive nos recantos Amazônicos e Amazônidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em terras de grandes processos migratórios, como é o caso do Brasil, inicialmente, e do Estado de Rondônia, particularmente nossa área de maior interesse investigativo, a variação linguística é, infelizmente, ainda ancorada em inúmeros preconceitos: sócio-econômicos, religiosos e culturais de modo geral. Nas escolas da fronteira, o educando, filho de migrantes ou de nativos locais, inicia um processo de perda de identidade, muitas vezes irreversível, porque é quase sempre colocado frente à situações onde o professor insiste em iniciá-lo na prática da língua, anulando e, muitas vezes criticando, embora com grande “boa intenção”, todo o conforto linguístico que este educando trouxe de casa. Em algumas situações aquele educando “tagarela” lá de casa começa por inibir-se, sendo mesmo confundido com pessoas naturalmente tímidas, e, inevitavelmente, torna-se um aluno com grandes “dificuldades” para a aquisição da leitura e da escrita que a escola tem o dever de ensinar. Já não há a “casa do ser” (Ançã, 2007). O aluno agora habita um mundo de muitas linguagens. O interessante é que ele, o aluno, compreende essas outras linguagens, mas, a escola não compreende a sua e tenta substituí-la, colaborando em grande escala para a perda da sua identidade, portanto, para a perda da sua liberdade linguística. Aos poucos vai perdendo a identidade e a liberdade de expressão. Inicia-se o doloroso processo da perda do seu mais precioso bem: a sua linguagem. E,

infelizmente, esse doloroso processo ocorre, inicialmente, é mesmo na escola. Escola, lugar dos nossos sonhos de descoberta do mundo, lugar de experiências que deveriam ser sempre prazerosas; lugar onde, e aqui falo do interior do Brasil, das regiões de grande fluxo migratório, infelizmente, aprendemos o que significa o preconceito linguístico, que é apenas uma máscara de todos os demais preconceitos. Escola, lugar onde começamos por questionar a linguagem dos nossos pais, da nossa família, especialmente se humilde, pobre, migrante, imigrante, diferente. Escola, espaço que deveria privilegiar a liberdade linguística, mas que não sabe muito bem o que fazer com a diversidade das linguagens presentes nas salas de aula. Escola que camufla os preconceitos sociais desvalorizando a expressão verbal... e isso é apenas o começo: depois, a sociedade encarregar-se-á de difundir e cultivar este mesmo preconceito linguístico, pois, afinal de contas, a escola descobriu a "fala errada", "feia", "pobre"... e, para a sociedade, a escola é, sempre e sempre, a dona do "saber".

Acreditamos que nossos alunos, bem como a população fronteiriça em geral, migrantes/imigrantes/indígenas não eliminarão as construções que classificamos como "erradas", seja de fala ou de escrita, simplesmente com o trabalho bem intencionado do professor. A preocupação do professor em expor nomenclaturas gramaticais e sistematizar "regras" para o bem falar e o bem escrever, precisam considerar que, na aquisição da linguagem, seja falada ou escrita, há de se levar em conta o ensino/aprendizagem como o lugar do "ser" do qual fala Ançã (2007). Nesse sentido acreditamos que o professor de Língua Materna é alguém que optou por conhecer sua própria língua tanto na teoria quanto na prática, e por compartilhar esse conhecimento com indivíduos em formação. Portanto, o processo de aquisição de uma linguagem, seja a classificada como "culta" ou outra qualquer, há de considerar as experiências desse indivíduo em formação. Afinal, esse indivíduo não é, como já se supôs, uma "folha em branco" que vai à escola para aprender a falar. Quanto aos adultos, também eles possuem uma história de vida, de vivências e experiências únicas para os seus. Teremos de nos lembrar, também, que a aprendizagem dessa língua será para sempre, ao longo da vida. Não é um fato consumado. Ao assim aprendermos, descobriremos o prazer de Ensinar e Aprender a nossa Língua-Mãe. Estar-se-á, portanto, aplicando-se os conhecimentos da Sociolinguística ao prazer de ensinar e aprender uma língua, em qualquer lugar do planeta, inclusive no Laboratório Linguístico da fronteira Brasil/Bolívia, no Portal da Amazônia.

REFERÊNCIAS

Ançã, M. H. (2007). Línguas maternas e língua materna. *Jornal Online da UA*, 21 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://uaonline.ua.pt/print.asp?id=8405&tipo=22 (consultado em 20.02.2016).

Ançã, M. H. (Coord.). (2009). Nota introdutória. In *Educação em português e migrações*. Lisboa. Lidel

Bakhtin, M. (1995). Marxismo e filosofia da linguagem (7. ed.). São Paulo: Hucitec.

Burré, M. (2009). La formación docente frente a los desafíos de la diversidad. In *Actas del III Congreso Internacional de Educación*. Santa Fé: UNL.

Calvet, L. J. (2007). *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL.

Chomsky, A. N. (2005). *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora da UNESP.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Pensylvania: University of Pensylvania Press.

LDB (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: MEC.

PCN (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
Sá, C. M. (2004). Leitura e compreensão escrita no 1º. ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didácticas. *Cadernos Didácticos, Série Línguas - Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
Saussure, F. (1997). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo. Cultrix.
Tedesco, J. C. (2008). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica.
Tenti Fanfani, E. (2006). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú Y Uruguay*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA[i]

Ana Isabel Pinto[1] & Maria de Lourdes Dionísio[2]

[1, 2]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

1. ENQUADRAMENTO

Apesar de a literatura ser um dos grandes conteúdos identitários da disciplina de língua (Dionísio, 2000; Leung, 2007), o valor da educação literária no currículo escolar tem variado ao longo da história (Lomas, 2006): consoante se visava, por exemplo, até ao séc. XIX, desenvolver a capacidade de elocução, pela análise de modelos literários, pela prática da retórica ou leitura dos clássicos ou até, no século XIX e inícios do século XX, privilegiando a aquisição de um conhecimento teórico e o estudo da História da Literatura. Atualmente postulam-se objetivos relativos à criação de hábitos de leitura e à formação de leitores competentes, valorizando a experiência de leitura de cada um, fomentando os jogos criativos de leitura e o incentivo da leitura por prazer, estimulando a imaginação e a sensibilidade.

Todos estes objetivos corresponderão a diferentes orientações para a formação do futuro professor que vai ter a seu cargo a sua consecução. Na verdade, dependendo de objetivos mais "académicos", "comunicativos", "de desenvolvimento","utilitários" ou "reflexivos" (van de Ven, 2009, pp. 9-13), os *curricula* de formação do futuro professor de língua que vai ter a leitura literária e a literatura como eixos estruturantes da sua atividade profissional variarão também nas disciplinas que integram, nos conteúdos que selecionam, nas pedagogias que preveem.

Neste quadro de ideias, a investigação no campo tem procurado compreender a geometria do ensino da literatura no Ensino Superior (Branco, 2003), equacionando, em simultâneo, a questão da clara definição de quem pode ser chamado de professor de literatura (Ceia, 2002; Cosson, 2013). Por outro lado, tem-se procurado mostrar a relação entre conceções de texto literário e práticas de formação, num quadro de variação entre, por exemplo, o conhecimento da periodização literária e a conceção fruitiva da literatura (Carvalho & Neitzel, 2008, p. 763), enfatizando-se distintamente um carácter mais humanizador da leitura ou um lado mais técnico e material do processo (Dionísio, 2005). Eco têm tido os estudos que realçam o papel das "faculdades de Letras e Educação" na construção de uma relação nem sempre positiva com a literatura (Andrade Júnior, 2011, pp. 85-86) e levam a repensar o papel da universidade na formação efetiva de professores, futuros mediadores de literatura bem como a continuamente interpelar de que forma se poderá combinar o ambiente escolar com a experiência estética (Paiva & Maciel, 2005).

O estudo que pretendemos desenvolver sobre como e com que orientações se estão a formar os futuros professores de português (a nível de valores, competências, atitudes, relativos à educação literária), por meio do qual consideramos também possível ter uma antevisão de como se pode estar a passar a formação do leitor literário na escola básica, inscreve-se num contexto em que cada vez mais se reclama "a urgência da realização de trabalhos voltados para (...) a formação de professores de literatura" (Santos, 2010, p. 14), visando ultrapassar a reconhecida escassez de estudo neste domínio (Bernardes, 2010).

2. OBJETO, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Apesar de todas as variações históricas, a formação de indivíduos comunicativamente competentes é objetivo consensual no ensino de uma língua (Lomas, 2003). A forma de concretizar este objetivo, independentemente da orientação mais "linguística" que possa apresentar, inclui cada vez mais a dimensão literária. Na verdade, os discursos oficiais têm vindo a reforçar que o professor de uma língua, deve ser também um professor de competência literária e, nesse sentido, deve ser um educador para a literatura. Na medida em que orientações curriculares mais "para a literatura" ou mais para a "linguística" obrigam do professor formações académicas distintas, elegemos como objetivo geral do estudo, em curso, conhecer como é que está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários.

Neste momento, especificamente, pretendemos caraterizar as conceções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica e dos programas de Unidades Curriculares de Literatura e Didática da língua, nas Licenciaturas em Educação Básica.

Para tal, este estudo preliminar tem como Universo de análise documental 27 Instituições, das quais fazem parte vinte instituições públicas (das quais 7 são Universidades e 13 são Escolas Politécnicas) e sete instituições privadas, como se pode ver no quadro que a seguir se apresenta:

Tabela 1. Universo do estudo

Universo		
27 Instituições que formam professores em Educação Básica		
Ensino Público		Ensino Privado
7 Universidades	13 Escolas Politécnicas	7 Escolas privadas

Dentro deste Universo, e no sentido de caracterizar as conceções de formação para a educação literária que emergem de Planos de Estudo e de programas de Unidades Curriculares como Literatura e Didática da língua nas Licenciaturas em Educação Básica, procedemos à recolha dos planos de estudos das Licenciaturas e à recolha das fichas de Unidade Curricular (FUC), quer de didática da língua e da literatura quer mesmo só de literatura. Neste primeiro momento analítico estes 27 planos de estudo irão ser analisados para se caracterizar o peso relativo das diferentes Unidades Curriculares no plano de estudos. Num segundo momento, iremos centrar a nossa atenção, exclusivamente, nas Unidades Curriculares da esfera da Didática e da Literatura de modo a analisar as nomenclaturas utilizadas e a natureza dos objetivos destas Unidades Curriculares. Note-se que a opção pela análise destas duas Unidades Curriculares (Didática e Literatura) justifica-se visto que serão aquelas áreas em que os professores adquirem competências, conhecimentos, saberes reflexivos sobre a educação literária.

3. O ESTUDO: O LUGAR DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

3.1. A distribuição, nos Planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica, das Unidades Curriculares de Literatura e de Didática

No sentido de caracterizar as conceções de formação para a educação literária que emergem de Planos de Estudo, procedemos ao levantamento dos Planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica do País com a intenção de compreender a distribuição, nos planos de Estudos das Licenciaturas em Educação Básica, das Unidades Curriculares de Língua Portuguesa e de caracterizar o peso relativo das diferentes Unidades Curriculares de Língua Portuguesa nos referidos planos de estudos. Ou seja, junto desses planos de estudo, centramo-nos na análise das "Didáticas específicas" (em particular na didática do Português) e da "Formação na área de docência" (em especial na formação Literária), duas das componentes de formação presentes em cada Plano de Estudos, organizados segundo as diretrizes apresentadas no artigo 15º do decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro (Ministério da Educação [M.E.], 2007, p. 1324) no que concerne à estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica. Serão, então, analisados: o número de créditos e o número de Unidades Curriculares das duas áreas de formação específicas, com a intenção de ver o peso relativo de cada uma das áreas do saber. A análise do currículo destes professores, no sentido de perceber como é que eles estão a ser formados para lidar com a educação Literária, quando forem professores centrou-se nos Planos de Estudo porque no artigo 15º do decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (M.E., 2007, p. 1324), é estabelecida a organização da estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica no qual se estabelecem créditos mínimos para cada área de formação. Como tal, queremos perceber como é gerida essa margem de liberdade por cada uma das Instituições identificando conceções de formação daí inerentes.

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, "define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência" (M.E., 2007, p. 1320), bem como determina algumas marcas constitutivas da formação dos curricula destes futuros professores.

Assim, ao nível das componentes da formação da Licenciatura é dito no artigo 14º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, o seguinte:

> Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de formação, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:
> a) Formação educacional geral;
> b) Didáticas específicas;
> c) Iniciação à prática profissional;
> d) Formação cultural, social e ética;
> e) Formação em metodologias de investigação educacional;
> f) Formação na área de docência. (M.E., 2007, pp. 1323-1324)

No presente ponto, com a intenção de centrarmo-nos na demonstração da análise das alíneas b) "Didáticas específicas" (em particular na didática do Português) e f) "Formação na área de docência" (em especial na formação Literária), teremos em consideração, para ver até que ponto as Instituições usam o intervalo 15/20 e 120/135, respetivamente, já que esta é a margem permitida pelas diretrizes apresentadas no artigo 15º do presente decreto-lei (M.E., 2007, p. 1324) no que concerne à estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica, e que é a seguinte:

> 1 - O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.

> 2 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:
> a) Formação educacional geral – 15 a 20 créditos;
> b) Didáticas específicas – 15 a 20 créditos;
> c) Iniciação à prática profissional — 15 a 20 créditos;
> d) Formação na área de docência – 120 a 135 créditos. (M.E., 2007, p. 1324)

Ou seja, analisamos os 27 planos de estudo com a intenção de perceber até que ponto estas áreas de formação e respetivas UC se distribuem no intervalo legal, sendo o intervalo legal possível o seguinte:

Tabela 2. Intervalo legal de créditos da formação na área da docência e das didáticas específicas

Formação na área de docência			Didáticas específicas	
Português	Min. de 30 créditos	Mínimo de 120 e máximo de 135 créditos (a divisão é feita pelas quatro áreas respeitando o mínimo de créditos)	Didática do Português	Mínimo de 15 e máximo de 20 créditos (a divisão é feita livremente pelas quatro áreas é livre)
Matemática	Min. de 30 créditos		Didática da Matemática	
Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal)	Min. de 30 créditos		Didática do Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal)	
Expressões	Min. de 30 créditos		Didática das Expressões	

Verificamos, então, que, como se pode ver pela tabela abaixo, a oscilação de créditos, de instituição para instituição é grande. Quer junto das Didáticas específicas, quer junto da formação na área da docência a distribuição dos créditos é bastante oscilante de Instituição para instituição. Encontramos casos, no que toca ao número total de créditos para as didáticas específicas (em geral), em algumas Instituições, com um total de 15 créditos e outras de 20 créditos.

Se formos à Didática do Português, que é um quarto dessa didática, o mesmo ocorre. Encontramos uma oscilação que vai de 2,5 créditos até 5 créditos, o que nos parece uma distância bastante significativa. Podemos, por isso, verificar que há instituições que se cingem aos créditos mínimos e outras avançam mais, levando a que os alunos tenham uma formação em didática díspar de instituição para instituição. Deste modo, concluo que os futuros professores que vão ser, também, professores de português têm formações diferenciadas que privilegiam, nuns casos mais e noutros casos menos a questão do português e da didática do português.

Tabela 3. Número de créditos relativos às componentes de formação das didáticas específicas e da área da docência, por instituição

Instituições	Didáticas Específicas		Componentes de formação na área da docência			
	Nº de créditos para as 4 didáticas específicas	Número de créditos para a didática do Português	Nº de créditos relativos às 4 componentes de formação na área de docência		Nº de créditos relativos às componentes de formação na área do português	
			obrigatório	optativo	obrigatório	optativo
Instituição 1	16	4	114	16	30	5
Instituição 2	16	4	114	0	30	0
Instituição 3	15	5	120	10	30	5
Instituição 4	20	5	120	10	30	5
Instituição 5	20	5	120	5	30	0
Instituição 6	15	3	120	9	30	0
Instituição 7	20	5	121	0	30	0
Instituição 8	16	4	122	6	30	6
Instituição 9	18	4	121	4	30	4
Instituição 10	20	4	121	6	25	2
Instituição 11	17	4	106	20	27	5
Instituição 12	16	4	121	9	36	0
Instituição 13	17	3,5	108	9	21	6
Instituição 14	16	4	118	8	30	8
Instituição 15	15	3	113	15	30	4
Instituição 16	16	4	118	10	27	5
Instituição 17	20	4	105	15	25	5
Instituição 18	18	4	122	24	24	0
Instituição 19	17	4,25	119,5	5,5	29	3,5
Instituição 20	16	4	96	0	24	0
Instituição 21	20	5	125	0	31	0
Instituição 22	20	5	119	0	30	0
Instituição 23	20	5	119	0	30	0
Instituição 24	15	2,5	122,5	2,5	30	2,5
Instituição 25	16	4	112	5	30	0
Instituição 26	16	4	125	4	30	2
Instituição 27	20	5	117,5	2,5	30	0

Relativamente à formação na área da docência o mesmo ocorre: encontramos uma variação bastante grande de créditos que vão desde os 96 (menos do que o estipulado legalmente) e os 148 créditos (mais do que o estipulado legalmente). A este propósito percebemos que os planos de estudo das 27 instituições em análise não cumprem, na íntegra, as limitações mínimas de créditos estipuladas pelo decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Relativamente ao português há casos de menos de 30 créditos atribuídos à Língua Portuguesa em quatro Instituições (duas delas com 27 créditos em L.P. e duas outras com, apenas, 24 créditos). Assim, na formação na área da docência, os créditos atribuídos ao Português variam entre 24 e 38 créditos. Podemos concluir, portanto, que há instituições que se cingem aos créditos mínimos, ou até menos, e outras avançam um pouco mais, levando os seus alunos a uma formação mais alargada.

Pensemos, pois, que os alunos que frequentarem as Licenciaturas em Educação Básica com 24 créditos a Português (formação na área de docência) e 2,5 créditos Didática de português terão uma formação em Português diminuta comparativamente à dos colegas com 38 créditos em Português (formação na área de docência) e 5 créditos na didática do Português. É possível pensar que estas instituições onde estes valores são menores, são instituições que estão a "apostar"

mais noutros percursos que não o de ser professor exclusivamente de português. Veja-se, por exemplo, que o mestrado em Professores do 1º e do 2º ciclo em Português e História não tem aberto vagas na maioria das instituições de Ensino (em oposição, por exemplo, ao mestrado em Professores do 1º e do 2º ciclo em de Matemática e Ciências). Este facto pode significar o quererem dar privilégio a percursos de 2º ciclo (mestrado) que envolvem mais, por exemplo, a Matemática e as Ciências. Em oposição, uma formação mais alargada em português em algumas instituições que prevê um contacto mais frequente com os objetos da área do português e com os domínios que quando forem professores do Ensino Básico permite aos docentes entender melhor os objetivos da formação dos alunos na área da Língua.

3.2. As Unidades Curriculares de Literatura e de Didática

Num segundo momento analítico, dentro da formação na área da docência em Português (mínimo 30), dividimos os créditos em duas subcomponentes – Linguística e Literatura. Esta distribuição resulta de uma análise de conteúdos prévia das 89 Fichas de Unidade Curricular. No caso da Didática, nos planos de estudo, há, através da indicação da área científica, uma vinculação específica desta Unidade Curricular à componente de formação "Didáticas específicas", mas no caso da Literatura e da Linguística apenas é referido "formação na área da docência", pelo que a decisão de considerar determinadas U.C. como sendo (ou não) da Literatura resulta de uma análise preliminar dos seus conteúdos. Consideramos como subcomponentes da Linguística todas as Unidades curriculares que estão ligadas à aquisição da linguagem, gramática e estruturas e funcionamento da língua, onde se veicula informação sobre a estrutura da língua, de um ponto de vista descritivo e prescritivo. Consideramos como subcomponentes da Literatura todas as Unidades Curriculares de Literatura, como Literatura para a Infância, Literatura Portuguesa e Unidades Curriculares de leitura e análise textual e oficinas de compreensão e análise de texto.

Como se pode imediatamente ver na tabela abaixo (tabela 4) a distribuição é bastante variável, com casos de instituições que atribuem apenas 6 e outras atribuem 25 créditos para a Linguística. Em relação à Literatura, o mesmo acontece. Encontramos casos de 5 créditos para UCs da área da literatura – por exemplo, Literatura Infantil, e outros 21 créditos obrigatórios, o que configura, igualmente, uma disparidade bastante acentuada. Estes dados permitem concluir que que os professores terão formações diferenciadas consoante se formem na Instituição A, B ou C. Note-se, ainda, a ocorrência de créditos opcionais, e que são igualmente variáveis, e que na Linguística vão de 0 a 6 créditos e na Literatura de 0 a 8 créditos, como é possível observar no quadro seguinte:

Tabela 4. Distribuição das Unidades Curriculares de Linguística e de Literatura por instituição

Instituições	Subcomponentes de formação na área do português					
	Linguística			Literatura		
	Créditos		N.º de UC	Créditos		N.º de UC
	Obrigatório	Optativo		Obrigatório	Optativo	
Instituição 1	12	6	3	12	0	2
Instituição 2	14	0	2	16	0	2
Instituição 3	25	0	5	5	5	2
Instituição 4	18	0	3	12	5	3
Instituição 5	15	0	3	15	0	3
Instituição 6	24	0	4	6	0	1
Instituição 7	17	0	3	13	0	2
Instituição 8	15	3	4	15	3	4
Instituição 9	14	0	3	16	4	4
Instituição 10	12	2	3	13	0	2
Instituição 11	17	5	4	10	5	3
Instituição 12	18	0	4	14	0	3
Instituição 13	15	3	4	6	3	2
Instituição 14	15	5	4	5	8	3
Instituição 15	15	4	4	15	4	4
Instituição 16	6	5	2	21	0	4
Instituição 17	15	5	4	10	0	2
Instituição 18	6	0	1	18	0	3
Instituição 19	11,5	3'5	3	17,5	3,5	4
Instituição 20	12	0	2	12	0	2
Instituição 21	16	0	3	15	0	3
Instituição 22	11	0	2	19	0	3
Instituição 23	11	0	2	19	0	3
Instituição 24	12,5	0	2,5	17,5	2,5	4,5
Instituição 25	12	0	2	18	0	3
Instituição 26	18	0	3	12	2	3
Instituição 27	20	0	4	10	0	2,5

Assim, de um modo geral, o número médio de créditos das Unidades Curriculares de cada área e os créditos de formação em Língua Portuguesa, que nos interessam para este estudo, está distribuído da seguinte forma:

Tabela 5. Número médio de créditos por área de formação

Linguística			Literatura			Didáctica		
Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.	Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.	Número médio de Créditos		N.º médio de U.C.
Obrigatório	Optativo		Obrigatório	Optativo		Obrigatório	Optativo	
14,70	1,40	3,09	13,40	1,66	2,85	4,15	0	1
16,10			15,06			4,15		

É visível neste quadro uma tendência para a atribuição de mais créditos obrigatórios à Linguística e mais créditos optativos à Literatura. Este dado configurará uma maior importância na formação para o conhecimento sobre a língua que estes professores têm de vir a ensinar. De certo modo, esta ênfase na Linguística poderá espelhar a importância atribuída à gramática no nosso sistema de ensino (Castro & Sousa, 1989, p. 125) e que segundo Buescu (1984) é "o verdadeiro fundamento da erudição" (p. 9).

Apesar desta maior orientação do peso para a Linguística, o número de disciplinas da Literatura e da Linguística (em média) é igual, tendo a Didática apenas uma Unidade Curricular.

Relativamente à didáctica, a sua escassa presença (1 UC por instituição) explica-se, parece-nos, pelo facto de esta licenciatura não habilitar para a docência e, por isso, ser necessário um segundo ciclo de estudos – Mestrado – para adquirir essa habilitação profissional, onde a Didática, então, terá um lugar de destaque. Talvez este seja o motivo, também, para algumas das Instituições utilizarem a nomenclatura "Iniciação à Didática da Língua Portuguesa" ou "Introdução à Didática", visto que se espera a obtenção de mais créditos nesta área no 2º ciclo de estudos, ciclo que confere habilitação profissional.

Por fim, nesta ordem de ideias, se juntarmos a informação relativa às várias áreas da Língua Portuguesa que constituem o Currículo, podemos dizer que num total de 180 créditos que uma Licenciatura em Educação Básica possui, em média, 35,29 dos créditos (19,61%) são destinados à formação em língua portuguesa (dos quais 8,94% são da Linguística, 8,36% da Literatura e 2,30% da Didática da Língua).

Assim, apesar do valor social que é dado à leitura Literária, afinal na formação dos professores esta está pouco evidenciada face à linguística.

3.3. As Fichas de Unidades Curriculares de Didática e de Literatura

Analisados os planos, centramo-nos agora nas Fichas de UC correspondentes, apenas as da Didática (27) e literatura (62), selecionadas, como já se disse, sobretudo neste último caso, em função da presença de termos/conceitos do campo literário: leitor, livro, leitura, literatura... ou outras palavras ou expressões da mesma esfera semântica, e de uma análise prévia de conteúdos da respetiva FUC. Como se disse, no caso da Didática, nos planos de estudo, há, através da indicação da área científica, uma vinculação específica desta Unidade Curricular à componente de formação "Didáticas específicas", mas no caso da Literatura e da Linguística apenas é referido "formação na área da docência", pelo que a decisão de considerar determinadas U.C. como sendo (ou não) da Literatura resulta de uma análise preliminar dos seus conteúdos.

Este total não corresponde ao total atrás apresentado, uma vez que de algumas UC existentes nos planos de estudo não havia Ficha de Unidade Curricular, porque, segundo as instituições, tais Unidades Curriculares (todas optativas), apesar de constarem no plano de estudos, nunca tinham 'aberto' (por falta de candidatos) e, como tal, não foi elaborada a respectiva Ficha de Unidade Curricular.

No reconhecimento de que as designações podem apontar para visões epistemológicas sobre o significado de ser formado em literatura e didática, centramo-nos então agora, exclusivamente, nestas 27 Unidades Curriculares de Didática e nas 62 UC de Literatura.

A análise destas fichas realizou-se em função de duas dimensões: nomes e objetivos.

3.3.1. Os nomes

Assim, relativamente aos nomes das Unidades Curriculares, não foram consideradas as Unidades Curriculares de Didática porque uma análise preliminar deu conta da sua similitude, e sempre muito centrado no Português genericamente, apenas 3 UC explicitam que será centrado na questão da Leitura e da Escrita. O resto toma a didática de uma forma global, como o seguinte quadro mostra:

Tabela 6. Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Didática

Nomenclaturas	nº UC
Didática da língua portuguesa	6
Didática do Português	5
Ateliê e didática da língua portuguesa	2
Ensino da Língua Materna	2
Introdução à Didática do Português	2
Didática da leitura e da escrita	2
Didática da língua portuguesa em/ para a educação básica	2
Aprendizagem e ensino da língua portuguesa	1
Aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita	1
Didática do Português na Educação Básica	1
Didática específica do português	1
Iniciação à didática da língua Portuguesa	1
Iniciação à leitura e à escrita	1

Deste modo, os nomes destas UC espelham, certamente, o entendimento da Didática como o lugar de todos os objetos da língua à literatura coberto pela designação da 'Educação Linguística' de Lomas (2003) e Castro (1995), que sempre consideraram a Educação Linguística e Literária como um todo, quase como sinónimo de Didática. Ou seja, sempre consideraram o objeto da didática é a Educação Linguística entendida dessa forma abrangente que ensina a "saber fazer coisas com as palavras" (Lomas, 2003, p. 15).

É, por isso, também, o facto de estas se concentrarem maioritariamente (92,59%) no 3º e último ano da Licenciatura, e com uma maior representatividade no segundo semestre desse ano, dando corpo a uma ideia de que a didática é o lugar de junção de todos os conhecimentos e que, por isso, faz sentido depois de outras UC, como se pode ver no quadro seguinte:

Tabela 7. Unidades Curriculares de Didática por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Semestre	Ocorrências	Totais por ano de escolaridade
1º ano	1º semestre	0 (0%)	0%
	2º semestre	0 (0%)	
2º ano	1º semestre	2 (7,40%)	7,40%
	2º semestre	0 (0%)	
3º ano	1º semestre	11 (40,74%)	92,59%
	2º semestre	14 (51,85%)	

Encontramos, no entanto, duas ocorrências (7,40%) no 2º ano que apresentam o prefixo "iniciação" e "introdução" dando a ideia de que serão sucedidas de, pelo menos, outra unidade curricular da área da didática no ano seguinte, o que não acontece (pelo menos não neste ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciatura em Educação Básica. Em oposição, os 2ºs ciclos de Estudos conducentes ao grau de mestre e à profissionalização docente terão, já, várias UC da esfera da Didática).

Dentro das Unidades Curriculares de Literatura, lugar por excelência da formação para a Educação Literária, verificamos que as nomenclaturas variam, como podemos observar no quadro seguinte. A designação mais frequente (26 UC em 62) é a de "Literatura para a Infância e a juventude" ou afins, ou seja, o objeto explicitado está no campo da literatura para a infância e a juventude (por exemplo, "Literaturas

Infantil", "Literatura infanto-juvenil"). Ou seja, quase 50% das designações tomam como objeto a Literatura de potencial receção infanto-juvenil.

Tabela 8. Nomenclaturas das Unidades Curriculares de Literatura

Nomenclatura	Nº de UC
Literatura para a Infância e a Juventude[ii]	26
Língua e Literatura Portuguesa[iii]	10
Introdução aos Estudos Literários/Estudos Literários	4
Leitura e escrita/Iniciação à leitura e escrita/Seminário de leitura e escrita	3
Literacia e Formação de Leitores/Literacia e Mediação leitora	3
Introdução à Literatura Comparada	2
Português IV e V	2
Aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita	2
Oficina de escrita/Oficina de escrita criativa	2
Introdução à Educação Literária	1
Animação de Histórias	1
Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	1
Património literário Oral	1
Técnicas de expressão escrita e de análise textual	1
Teoria da Literatura em educação	1
Teorias e práticas de análise textual	1
Processamento da leitura e da escrita	1

Em segundo lugar, ocorrem UC de designação bastante ampla, pouco indicadoras, pelo seu nome, da orientação que adotam. Se considerarmos que UC como "Língua e Literatura Portuguesa"/"Introdução aos Estudos Literários/Estudos Literários"/"Introdução à Literatura Comparada" temos uma representação significativa de uma abordagem a que podemos chamar de clássica, ou centrada em conteúdos clássicos da Literatura. Tal como é uma versão mais tradicional e clássica de organização do currículo, que é a das Literaturas numeradas (Português IV, Português V), que corresponde a uma organização histórica da Literatura, temos a emergência de objetos muito específicos de Literatura para a infância. Ao todo, temos 26 Unidades Curriculares (39,39%) que situam a Literatura na infância permitindo antecipar um trabalho com determinados objetos e seus potenciais destinatários. Não significa que as restantes UC não considerem a infância e os seus objetos, mas estas fazem-no explicitamente. Aparentemente essas 26 ocorrências reconhecem a importância de um trabalho em torno desta Literatura junto de sujeitos que virão a ser professores do Ensino Básico, reconhecendo que esta Literatura infanto-juvenil, tem, pois, um valor acrescido para estes destinatários infantis. Ainda mais significado, quando se vê que quase todas as Instituições em análise (25 em 27) têm uma Unidade Curricular direcionada para a Literatura para a Infância (tendo uma delas até duas UC - Literatura para a Infância I e Literatura para a infância II) e nem sempre terem uma segunda UC (em cada instituição) da área da Literatura de potencial 'receção adulta'. Note-se, ainda, a emergência de Unidades Curriculares como "Escrita Criativa"; "Animação de histórias"; "Literacia e Mediação Leitora" que mostram uma abertura da Literatura a novos objetos. De facto, vemos a entrada num domínio da Literatura que era tradicionalmente reservado ao estudo e ao saber sobre autores e textos, a objetos que estão muito para além disso, de que é exemplo a escrita. É curioso porque a Literatura ultrapassa a ideia de que a Literatura na Universidade é para a compreender e não para produzir Literatura, havendo uma transferência do objetivo da literatura, que já não é só saber coisas e ter competência Literária analítica, mas para poder, por exemplo, entrar no mundo da escrita de intenção literária. Também a "Animação de Histórias" entra numa esfera que não é

tradicionalmente a da Literatura, bem como a introdução da mediação e da animação leitora ou a questão da Literacia.

Em suma, esta visão parece mostrar um processo de afastamento de "estruturas curriculares rígidas e estanques" (Sequeira, Castro, & Sousa, 1989, p. 610) absorvendo-se, naturalmente, os novos tempos e as novas formas de olhar para as coisas.

3.3.2. Os objetivos de ensino-aprendizagem das diferentes Unidade Curriculares de Didática e de Literatura

Relativamente aos Objetivos de ensino-aprendizagem presentes nas Fichas de Unidade Curricular (FUC) é, desde logo, importante referir que em cada instituição a sua apresentação varia, pelo que a secção na FUC ora aparece como "objetivos", ora "competências a alcançar", ora "Resultados de aprendizagem", ainda que se saiba que não serão exatamente as mesas coisas. Por isso mesmo, agrupámos estes *itens* num único conjunto a que chamámos, de "Objetivos" do ensino-aprendizagem.

Como sabermos, para a educação literária do docente concorrem maioritariamente dois grupos de disciplinas (didática e literatura), ainda que na didática essa formação seja mais diluída[iv], pelo que a primeira análise que aqui faremos, relativa aos objetivos de ensino-aprendizagem, dá conta de todos os objetivos (referidos nessas duas disciplinas) que contribuem para essa formação, em conjunto.

No primeiro momento analítico, depois de organizados os 366 objetivos apurados em função dos seus verbos introdutórios, e dada a frequência dos verbos com que se iniciavam verificou-se o predomínio de objetivos que têm como primeira preocupação conhecer conteúdos, autores e a periodização como "Conhecer as correntes e os autores mais representativos da literatura para a infância" ou "Conhecer as grandes linhas de força e autores mais significativos dos séculos XIX e XX em Portugal". Logo de seguida, seguem-se objetivos que visam compreender e mobilizar conhecimentos, como, respetivamente, "Compreender a importância do livro infantil" e "Mobilizar conhecimentos sobre Literatura para a Infância relacionados com: - escritores, ilustradores e obras de mérito reconhecido pela crítica - problemática dos modos e géneros literários - história, teoria e crítica literárias".

Destacam-se, também, objetivos que estão relacionados com a analisar de materiais e com a sustentação de escolhas pedagógicas, como por exemplo "Planificar experiências de ensino e aprendizagem para o 1.º e 2.º ciclos do E.B. (tendo em conta as competências específicas: Compreensão do oral, expressão oral; leitura, escrita; gramática)". Uma visão que parece valorizar em primeiro lugar o "saber" face ao "saber-fazer".

Relativamente à maior ou menor orientação destes objetivos para a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de competências ou de atitudes, a distribuição dos 366 objetivos por estas categorias dá conta de uma distribuição irregular por estes três diferentes tipos de objetivos:

Tabela 9. Os objetivos da formação em Educação Literária

Objetivos relativos a:	Total (Didática + Literatura)	
	f	%
Conhecimentos	230	63%
Competências	117	32%
Atitudes	19	5%

Do conjunto das duas realidades distintas conclui-se que temos uma grande orientação igualmente para os conhecimentos teóricos. No sentido de desmontar a orientação destes objetivos para conhecimentos, competências ou de atitudes, distribuiu-se os 366 objetivos pelas respetivas subcategorias. Note-se que alguns objetivos pelo modo como estavam estruturados foram categorizados em mais de uma subcategoria.

Tabela 10. Os objetivos da formação em Educação Literária: Didática e Literatura

Objetivos relativos a:			Didática		Literatura	
			f	%	f	%
Conhecimentos	Literários		2	1,81	128	50
	Textos		0	0	20	7,81
	Linguísticos		13	11,81	0	0
	Aquisição linguística		7	6,36	0	0
	Leitura		10	9,09	11	4,29
	Pedagógicos/educacionais		14	12,72	6	2,34
	Métodos de ensino da leitura		4	3,63	0	0
	Deontológicos		3	2,72	1	0,39
	Curriculares		6	5,45	1	0,39
	Leitores		0	0	4	1,56
Competências	Analíticas	Técnicas	2	1,81	17	6,64
		Críticas	0	0	10	3,90
	Pedagógicas	Produção de materiais	26	23	39	15,23
		Análise de materiais	9	8,18	1	0,39
	Linguísticas		6	5,45	7	2,73
Atitudes	Leitura		3	2,72	1	0,39
	Literatura		0	0	8	3,12
	Língua		5	4,54	2	0,78

Encontramos objetivos que apontam para uma orientação mais tradicional e do ponto de vista da educação mais exterior ao sujeito. Esta orientação para os conteúdos espelha modelos de currículo já criticados por vários autores (Branco, 2003; Bernardes, 2010), enquanto modelos que privilegiam os saberes declarativos. Esta orientação já há muito que é criticada (Perrenoud, 1993) por privilegiar o 'saber sobre', mais do que o 'saber lidar com'.

Comparado com o campo das atitudes (5%) há algum espaço para o desenvolvimento de competências (32%), apesar de este ser diminuto quando confrontado com o valor tão maioritário dos conhecimentos (63%). Dados que contrariam as tendências atuais de privilégio da operacionalização de competências (Perrenoud, 1993). Assim, apesar de o processo de Bolonha prever o ensino mais voltado para competências, tal como é referido no D.L. nº 74/2006, de 24 de março, em que se previa uma "mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências", aqui, relativamente à formação para a Educação Literária, segundo as FUC, tal não se verifica.

Dentro do pouco espaço destinado ao desenvolvimento de competências, há um curto espaço para as competências técnicas e analíticas que apontam para a análise de texto e um maior significativo para a produção de materiais. Estes materiais são nomeadamente a elaboração e a análise de planificações pedagógicas, o que nos permite concluir haver algum espaço apenas para a preparação pedagógica.

Dada a representação reduzidíssima de objetivos voltados para atitudes para com a Língua, a Leitura e a Literatura, conclui-se que neste curricula não há expressão nenhuma de uma orientação para as atitudes, quaisquer que elas sejam. Não havendo aqui nada relativo a atitudes, é provável que não haja objetivos orientados para a formação do leitor.

Conclui-se que os objetivos do ensino-aprendizagem das diferentes Unidades Curriculares de Didática e de Literatura são voltados, maioritariamente, para saberes declarativos e saberes processuais (em menos escala) relacionados com competências didáticas, que parecem tomar mais o sujeito, em formação, como futuro professor e não como leitor.

NOTAS

[i] Esta comunicação está inscrita no âmbito de um projeto de Doutoramento, em curso, fazendo, por isso, parte de um trabalho mais vasto, pelo que o presente artigo corresponde a uma análise preliminar de dados.

[ii] Neste agrupamento vamos ter várias nomenclaturas, desde que nitidamente o objeto explicitado seja o da literatura para a infância e a juventude, fazendo, por isso, parte deste grupo nomenclaturas como "Literaturas Infantil", "Literatura infanto-juvenil", entre outras.

[iii] Neste agrupamento vamos ter várias nomenclaturas, desde que nitidamente o objeto seja o da literatura de potencial receção adulta.

[iv] Recorde-se que, desta lista de análise, excluíram-se objetivos cujo sentido era nenhum ou cuja natureza não era da ordem do Literário, mas sim de outros domínios curriculares ou de generalidades.

REFERÊNCIAS

Andrade Júnior, A. F. (2011). Letramento literário e formação de professores de língua. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, 3*, 79-90.

Bernardes, J. A. (2010). *Cultura literária e formação de professores. Separata do Colóquio de Didática da Língua e Literatura*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Branco, A. (2003). A investigação em didáctica da literatura e os caminhos do andarilho. In C. de Mello (Ed.), *Didáctica das línguas e das literaturas em Portugal: Contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SSPDLL* (pp. 27-32). Coimbra: Pé de Página Editores/S.P.D.L.L.

Buescu, M. L. (1984). *A Língua Portuguesa, espaço de comunicação*. Lisboa: ILPC.

Carvalho, C., & Neitzel, A. A. (2008). A literatura na formação de professores. In *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, Brasil. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/338_230.pdf (acedido em março, 2013).

Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. V., & Sousa, M. L. (1989). A gramática no ensino do Português: Estatuto e funções. In F. Sequeira, R. V. Castro, & M. L. Sousa (Org.), *O ensino-aprendizagem do Português*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri.

Cosson, R. (2013). A formação do professor de literatura – Uma reflexão interessada. In A. S. Pinheiro & F. B. Ramos (Orgs.), *Literatura e formação continuada de professores: Desafios da prática educativa* (pp. 11-26). Campinas: Mercado de Letras.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
Dionísio, M. L. (2005). Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção de um leitor cosmopolita. In A. Paiva, A. A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Orgs.), *Leituras literárias: Discursos transitivos* (pp. 71-84). Belo Horizonte: CEALE, Autêntica.
Leung, Y. (2007). Literature learning and task design in Hong Kong Chinese language textbooks. *L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7*(1), 53-70.
Lomas, C. (Org.). (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
Lomas, C. (Org.). (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
Lopes, L. C. V., Costa, M. E., & Sampaio, M. L. (2011). Letramento literário e formação do professor: O ensino de literatura no meio universitário. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, 3*, 63-80.
Ministério da Educação [M.E.] (2007). *Decreto-Lei n.º 43/2007*. Diário da República, 1.ª Série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007.
Paiva, A., & Maciel, F. (2005). Discursos da paixão: A leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Orgs.), *Leituras literárias: Discursos transitivos* (pp. 111-125). Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.
Paulino, G. (2004). Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *Scripta, 7*(14), 67-78.
Perrenoud, P. (1003). *Práticas pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
Santos, R. (2010). *Formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: Um objeto de pesquisa a ser explorado*. Minas Gerais: FAE/UFMG.
Sequeira, F., Castro, R. V., & Sousa, M. L. (1989). Da importância de uma área de metodologia da língua nos cursos de formação de professores. In *Actas do Congresso sobre Investigação e Educação do Português*. Lisboa: Instituto de Cultua e Língua Portuguesa.
van de Ven, P. H. (2009). Paradigmas do ensino da língua materna. In R. Duarte (Coord.), *Língua de escolarização: Estudo comparativo* (pp. 7-14). Lisboa: Ministério da Educação.

O TRABALHO DE PROJETO E O SEU CONTRIBUTO PARA AS PRÁTICAS DE LITERACIA AUTÊNTICAS E SIGNIFICATIVAS*

Maria da Conceição Pires[1] &José António Brandão Carvalho[2]

[1, 2]CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

Numa sociedade onde impera a cultura oral, o documento escrito continua a constituir uma barreira geradora de problemas nas relações sociais e profissionais. Exige-se cada vez mais um indivíduo autónomo e hábil na leitura e na escrita, mas a escola não tem conseguido dar cumprimento a este desiderato.

Questiona-se, por isso, o seu papel atual, já que não capacita, efetivamente, o sujeito a ler, a escrever, a escutar e a ouvir de forma competente e crítica em qualquer situação da vida adulta. Uma camada cada vez mais abrangente de pessoas sente um enorme desfasamento entre a escola e a sua inserção social, faltando uma democratização do acesso aos bens culturais de que dispomos na nossa sociedade e uma eficácia no acompanhamento dos cidadãos às respostas que eles devem dar às solicitações e desafios que a sua comunidade coloca nos dias de hoje.

Contudo, os estudos sobre literacia provam duas realidades contrárias a esta: por um lado, ao deixar a escola, os jovens ou adultos não adquiriram um domínio suficientemente profundo de leitura e de escrita que lhes permita a sua utilização nas múltiplas e constantes situações exigidas por uma sociedade onde se confrontarão com estas competências em suportes materiais e gráficos diversificados, pois a informação que lhe chega é cada vez em maior quantidade e o documento escrito continua a ser fundamental na sua interação com a sociedade e no exercício da sua profissão.

Por outro lado, os alunos não chegaram a desenvolver capacidades especializadas em vários géneros textuais e escritos em suportes variados nem as de "(...) comunicar em contextos que, pelas suas características próprias, implicam um uso da linguagem que exige um maior grau de explicitação" (Carvalho, 1999, p. 19), pois são os próprios professores a reconhecer a pouca utilidade de tal atividade. Muitas vezes, foi apenas nos seus momentos de avaliação que abordaram a escrita em contexto escolar.

Vários estudos feitos nas últimas décadas provaram que a escrita é uma competência essencial à construção do conhecimento de outras disciplinas, apresentando potencialidades de se transformar ela própria num instrumento de aprendizagem, na medida em que não só regista as ideias e o conhecimento adquirido até esse instante, como ajuda a encontrar novas ideias e possibilidades através da reflexão que ela desencadeia em si mesma. Esta função epistémica da escrita só é possível se ela não se confinar à transcrição ou repetição de informação, isto é, transformar o conhecimento numa parte integrante de um contexto que o torne significativo.

> Em ligação a esse contexto significativo, o aluno encontrará, durante o processo e no momento de realização de funções por meio do produto escrito, vivências nas quais se projeta como pessoa, com o

> seu empenho e com os seus sentimentos e emoções. (Barbeiro, 2007, p. 185)

Mas não pode acontecer à margem da escola, pois haverá alunos que nunca encontrarão no seu meio sociocultural o acesso a tais vivências, a sua promoção e valorização. Pelo contrário, ela deve "(...) alargar as vivências proporcionadas no meio escolar ao universo de funções que os textos desempenham" (Barbeiro, 2007, p. 186), como também defende o programa de Português do ensino secundário (Ministério da Educação [ME], 2001).

As situações de ensino e aprendizagem representam

> (...) atividades partilhadas, sociais, que são levadas a cabo na escola, lugar onde crianças e jovens desenvolvem uma parte da sua vida com o objetivo de crescer como cidadãos e de se apropriarem daqueles saberes que a sociedade considera básicos para si. (Camps, 2005, p. 21)

A eles deve ser dado o papel principal na escola, como espaço de comunicação, através da sua participação em projetos onde a escrita surge "(...) como meio de exploração e de conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumentos de exploração do mundo" (Camps, 2005, p. 21), pois os textos escritos "(...) interagem sempre com os contextos culturais, históricos e institucionais onde atuam, estudam e trabalham aqueles que os produzem (...)" (Niza, 2007, p. 15).

METODOLOGIA

Objetivos

Conscientes desta realidade, iniciámos um estudo de caso no intuito de verificar em que medida a metodologia de trabalho de projeto constitui uma mais-valia na aprendizagem efetiva da escrita no ensino secundário, se lhe confere sentido, se motiva o aluno e se, como defendem os seus seguidores, o leva a construir e a mobilizar conhecimento ancorado na leitura e produção de textos, em cooperação com todos os participantes, através de vivências

> (...) que permit[e]m a descoberta das funções da escrita e que torn[a]m significativas as competências de leitura e de escrita, em ligação a dimensões como a fruição e criação estéticas, a expressão pessoal, a procura de informação, a elaboração de documentos para o exercício da cidadania e para a comunicação interpessoal, a descoberta de utilizações específicas no âmbito de determinadas atividades. (Barbeiro, 2006, p. 2)

Frequentemente, o desenvolvimento de projetos, embora proporcione a participação em eventos de literacia, circunscreve-se à própria vida escolar, tornando-se depois objeto de avaliação.

Quisemos ir mais longe, ultrapassando a vida escolar, numa tentativa de aproximação à realidade social e cultural do meio de onde os alunos são provenientes: o Douro. Assim, e com recurso à metodologia de aprendizagem por projeto, concebemos um roteiro paisagístico, acerca de uma quinta que pertenceu a uma figura destacada do meio em que a escola onde ele se desenvolve se insere, D.

Antónia Ferreira, a *Ferreirinha*. Tal roteiro destinava-se aos turistas que a visitam e a sua construção associou os processos de ensino-aprendizagem da escrita à participação nos contextos, mais alargados, da escola enquanto comunidade e no das comunidades nas que os seus membros se integram, fazendo com que os alunos interajam com os ambientes culturais, históricos, económicos, sociais e institucionais onde atuam, estudam e vivem.

A construção do nosso projeto inseriu-se numa perspetiva recente da investigação sobre a pedagogia da escrita, que a projeta em quatro planos distintos, não os encarando de forma estanque, antes potenciando cada um deles para uma abordagem mais completa da escrita na escola, colocando-se a ênfase no diálogo que deve existir entre os géneros escolares e os tipos de discurso que as sociedades alfabetizadas foram elaborando, e cujas características os alunos devem aprender a dominar:

> a) *o plano do sujeito* que aprende, com as suas características pessoais, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as suas competências de uso da linguagem em geral, e da escrita em particular; b) *o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português* – conhecimento explícito da língua, leitura e oralidade; c) num outro nível, *o plano da implicação da escrita no quadro das outras disciplinas escolares;* d) finalmente, *o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s)* em que a escola e os sujeitos se inserem. (Carvalho, 2011, p. 94)

Contexto

O projeto que dinamizámos iniciou-se no ano letivo de 2011/2012, com uma turma do décimo ano de escolaridade do Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Humanidades, que acompanhámos até à conclusão do seu décimo segundo ano (junho de 2014). O número de participantes sofreu alterações devido à retenção de alunos (2) no 10º ano e ao acréscimo de outros (9) no 11º ano, tendo passado de dezoito para vinte e cinco alunos.

Quando começámos o nosso estudo de caso, as dificuldades reveladas por estes discentes no domínio da competência da escrita eram notórias – ausência de uma planificação prévia à redação textual, lacunas na organização discursiva e correção linguística, desrespeito pelas propriedades específicas do género textual em causa e desmotivação pela composição escrita pelo seu fingimento face às reais necessidades comunicativas da sociedade a que pertencem –, acrescidas frequentemente de alguma incerteza na escolha do curso adequado aos seus anseios profissionais.

Procedimentos

A introdução na paisagem física e imaterial da região onde se insere a quinta em estudo foi feita através da nossa participação no projeto "BIOS - Biografias e Identidades", dinamizado pelo Museu do Douro. Os discentes criaram um texto autobiográfico coletivo – a integrar no roteiro –, convocando memórias de um passado vivido no Douro, e para o qual contribuíram textos selecionados de variados autores desta região. Ao longo da sua redação, exploraram a diversidade de relações entre o indivíduo e os lugares onde habita, sustentados sempre numa Vida ou numa Bios. Descobriram pontos de vista diferenciados sobre a mesma realidade e desenvolveram a criatividade.

O texto de reflexão final daí resultante, para além de explicitar todos os elementos convocados, justificou o estado psicológico e emotivo com que toda essa ancoragem no passado se processou, assim como os recursos linguísticos usados e a sua expressividade.

Algum tempo depois, voltámos ao texto memorialístico, desta vez sustentado em experiências individuais, embora os produtos escritos se tivessem mantido semelhantes aos anteriores. Partimos de um excerto de uma obra de Francisco José Viegas – "Regresso por um rio" –, explorando a estratégia discursiva usada: a metáfora da viagem pelo Douro como recuo no tempo e a descrição cada vez mais pormenorizada, como numa máquina fotográfica, dessas lembranças.

Para preparar as visitas à quinta, cuja paisagem física e humana do espaço envolvente dos seus diferentes edifícios pretendíamos guardar em registo fotográfico e fílmico, trabalhámos pedagógica e cientificamente a imagem, um auxílio motivador e ilustrativo da aprendizagem, na esteira do próprio programa oficial, que impõe "(...) não só a leitura de textos escritos mas também de imagens, equacionando a relação entre o verbal e o visual" (ME, 2001, p. 24), atentando ao seu caráter interdisciplinar e polivalente.

Presença constante nas nossas aulas, as imagens já tinham deixado de ser consideradas apenas como elementos motivadores e ilustrativos da sua aprendizagem. O estudo da sua linguagem específica, com valor próprio, ocorreu em múltiplas ocasiões. Dela extraímos a maior quantidade de informação e treinámos algumas estratégias da sua leitura correta e adequada. Elaborámos frequentemente um guião de exploração fragmentada e com cadência da imagem fixa e em movimento, que passava pela identificação do tema, da(s) técnica(s) usadas, dos modos de criação da ilusão do espaço e da luz (como nos quadros, por exemplo), das marcas do estilo do período histórico representado, da linguagem simbólica e alegórica subjacente, mas também pela dimensão pessoal que a observação de uma imagem exige dos alunos, em consonância com as suas experiências e vivências. No final, procurávamos, com todos estes elementos, construir a sua significação e contribuir para a familiarização dos jovens com diferentes formas de comunicar. Noutros momentos, optámos pela vagabundagem visual, ou seja, pela fruição plena da imagem sem mediação da professora, aproveitando-se as intervenções orais dos alunos para focar a sua atenção nos aspetos mais científicos e importantes, por vezes complementados com esquemas para clarificação do conteúdo da imagem.

Em suma, estas atividades pedagógicas constituíram formas de "alfabetização visual" ao permitirem aos alunos a compreensão e domínio de uma linguagem, com o seu sistema próprio de representação, utilizada como elemento de comunicação (Calado, 1994), afinal a linguagem com a qual eles mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola e de que gostam e procuram para se expressarem. Acreditamos que é preciso ensinar a ver uma imagem, embora não possa confinar-se apenas a uma leitura denotativa, com destaque para a descrição objetiva dos seus elementos constitutivos, pois é importante interpretá-la, nela descobrindo as suas conotações e as suas potencialidades interpretativas, assim como o essencial e o acessório.

Por isso, no projeto de construção do roteiro paisagístico de uma quinta do Douro, tivemos, indiscutivelmente, de recorrer à imagem, passando esta também a ser perspetivada como instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, de discurso, de ensinamento, mas também como utensílio de memorização e de observação do real. Os alunos fizeram leituras analíticas de filmes e fotografias captados na referida quinta, enquanto representações do real percecionado, selecionados em função do objetivo da sua presença no guia, isto é, do seu objetivo comunicativo, como a redação de um texto expositivo sobre, por

exemplo, os tipos de vinha e de árvores de fruto, de um texto argumentativo ao serviço de uma análise crítica das mensagens visuais ou, ainda, de um outro expressivo, criativo e mais intimista, como a evocação de memórias infantis ou juvenis vivenciadas no Douro, região de onde são naturais, numa relação estreita com a perceção sensitiva obtida pelo contacto presencial com os espaços da referida quinta. O texto que a seguir transcrevemos é disso exemplo.

Nas nossas serras, em dia chuvoso,
Há tal efemeridade, há tal melancolia, no entardecer,
Das luzes às sombras, do Corgo ao Douro famoso,
Que me despertam um desejo absurdo de permanecer.

O céu parece baixo e o vento mais forte,
Os trovões entoam, assustam e ameaçam;
E os caminhos decorados com árvores de grande porte
Estremecem-se e submetem-se sem compaixão.

Escorrem já as gotas do céu
Por entre as telhas dos lagares.
Ocorrem-me, em memórias de breu,
Outras chuvas, outras molhas, outros cantares…

Assemelham-se a brindes coloridos
As lágrimas celestiais já escorridas,
Como cigarras, ao prepararem o seu concerto,
Saltitando de palco em palco, de socalco em socalco.

Voltam aos magotes, os vindimadores,
De cestos aos ombros, enlameados pela terra que os prende ao chão.
Embrenho-me a cismar, por entre muros, por entre vinhas,
No cadeado que os acorrenta à tradição.

Evoco, então, a Ferreira ilustre,
Por entre filhos, naufrágio, fugas e pestes.
Luta D. Antónia no Caxão nas correntes!
Grita a criada! Grita o Barão!

E o fim da tarde chega com inspirações.
Os vales fictícios uivos propagam.
E, ao fundo, num tinir de louças e garrafões,
Brilha a sala onde outros jantam.

Na carrinha, o caseiro aguarda,
Rosto cansado, andar dorido, no corpo, a farda
Um sorriso nos lábios,
Carregando a esperança de um futuro prometido.

Vazam-se as colinas e a paisagem
Reluz, viscoso, o rio; apressam-se as gentes
E, num formigueiro negro, hercúleos, cheios de bagagem,
Correndo com firmeza, assomam os homens decadentes.

Vêm fugindo da água torrencial.
Seus troncos varonis camuflam cepas.
E, alguns, à cabeça, num quadro surreal,
Suportam o mundo em cima das repas.

Por entre as chuvas tardias da memória,
Por entre as correntes do sentimento,
Por entre as terras em bruto,
Avistamos lá longe o Douro no seu aposento.

A intertextualidade com a primeira parte do poema "O Sentimento dum Ocidental", de Cesário Verde, parece bastante evidente. Depois do seu estudo linguístico e literário em contexto de sala de aula, assim como de algumas visitas à quinta, dois alunos produziram este texto usando a técnica do "pastiche". Para falarem de si, mesmo que auxiliados por um texto literário, partiram de uma visão geral do espaço, prendendo-se nas condições climáticas, fator desencadeador de toda a produção escrita. Lentamente, presente e passado foram-se misturando ou desdobrando, auxiliando-se na reconstrução da história dos seus autores, na trajetória dos "eus". Deixaram, então, espelhar a relação dialética entre o que ficou retido na memória e o que a imagem sensorial permitiu relembrar. Com esta última, fizeram aflorar novos elementos e surgir detalhes, factos, aguçando a própria memória e sentimentos numa realidade mais próxima. Conferiram-lhes os seus sentidos, por vezes numa dimensão simbólica, representando ideias, crenças ou fantasias porque a imagem é também imagem de alguma coisa. Pela literatura, aprenderam algo sobre si próprios. Na esteira do que advogava o Programa de Português do ensino secundário, estimularam a sua criatividade, criaram o desejo de ler e escrever, tornando-se leitores e escritores ativos na mobilização dos seus conhecimentos, na cooperação com o texto para a construção/produção de sentidos e desenvolveram as suas potencialidades criativas. Uma vez percecionado o espaço por um ou mais sentidos, as metáforas tornaram-se mais reais do que os seus referentes e passaram a integrar ou a sobrepor os cenários.

Porque era necessária uma autorização formal, quer da direção do estabelecimento de ensino, quer também dos Encarregados de Educação dos alunos participantes, para nos ausentarmos do espaço escolar, aprendemos a escrever requerimentos, tantas vezes retomados quantas as saídas verificadas.

Todas as visitas à quinta foram ainda precedidas de contactos telefónicos efetuados pela professora, mas também de mensagens eletrónicas, algumas das quais redigidas com auxílio dos discentes, detalhadamente planificadas em grupo turma, assim como os guiões daí resultantes.

Para facilitar este trabalho, servimo-nos, uma vez mais, dos meios de comunicação social, neles procurando imagens plásticas e anúncios publicitários sobre variados temas; reportagens, notícias e documentários sobre o Douro e as suas realidades históricas, geográficas, económicas, ambientais e sociais; e revistas especializadas sobre o vinho. A literatura apareceu associada ao Douro. Portanto, a leitura integral de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, ajudou na seleção das melhores imagens para o roteiro. O trabalho levado a cabo sustentou outras atividades conducentes ao nosso roteiro paisagístico.

Ainda para essas deslocações à quinta, a entrevista mereceu a nossa atenção quer para recolha de informação sobre a região duriense, quer para análise crítica quanto à sua especificidade e complexidade ao nível da tipologia e estrutura para posterior preparação e realização de outras, como a do proprietário de uma quinta produtora de vinho, a do seu caseiro e as de alguns dos seus hóspedes.

Os editoriais, os artigos de opinião e a crónica (radiofónica e da imprensa) foram outros géneros textuais do discurso jornalístico estudados quanto às suas propriedades. Nestes textos, a dimensão argumentativa é particularmente relevante, dado que o locutor pretende fazer com que os seus alocutários adiram às suas teses, convencendo-os e persuadindo-os. Por conseguinte, estudámos as sequências de tipo argumentativo dominantes em textos deste género. Separámos a responsabilidade da opinião em cada um deles e refletimos sobre as macroproposições integradoras das sequências textuais de tipo argumentativo, enquanto modos de estruturação textual, para nos apercebermos do modo de ordenação das premissas e da conclusão.

Com base na leitura destes géneros textuais, recolhidos essencialmente na imprensa e com temáticas atuais e variadas, os alunos encontraram modelos para a produção dos seus textos argumentativos, subordinados a temáticas variadas, alguns dos quais integraram o roteiro paisagístico, sendo outros úteis noutros contextos adjacentes ao decurso do referido projeto. Todo este trabalho de desenvolvimento da competência da escrita decorreu nas chamadas "oficinas de escrita", espaço privilegiado de verdadeiras aprendizagens do processo da escrita, nas quais foi possível trabalhar os seus três subprocessos – planificação, redação e revisão – de modo recursivo e interativo.

A reportagem foi outro género discursivo trabalhado em contexto de sala de aula, sobretudo pelo seu efeito perlocutório pretendido – o de informar –, sendo a função denotativa a função da linguagem predominante. Neste aspeto, evidencia características próprias da notícia e da entrevista, esta última por poder integrar sequências de tipo dialogal ao colocar questões e ao obter respostas dos indivíduos entrevistados. Foi o que aconteceu, por exemplo, com uma reportagem sobre o enoturismo, extraída da revista *Visão*, que foi determinante na preparação das entrevistas aos turistas da quinta duriense envolvida no projeto.

Associada à reportagem, surgiu a notícia, com a qual o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de variada natureza, com correspondência entre os conteúdos veiculados e a realidade objetiva atestável. Sobejamente estudada no ensino básico, recordámos a seleção e distribuição dos conteúdos no texto e a sua dimensão informativa, quer se tratasse de uma notícia escrita, em suporte papel ou digital, quer produzida oralmente na televisão e na rádio. Este contacto visava a recolha de dados sobre a referida quinta, as figuras de D. Antónia Ferreira e do seu descendente direto, atual proprietário da quinta, o Douro e as vindimas. Estes dados revelaram-se úteis na elaboração do nosso roteiro.

Para divulgação de todas as atividades levadas a cabo e os objetivos subjacentes à investigação universitária por detrás da construção do roteiro em suporte papel e audiovisual, os alunos foram ainda chamados a conhecer o comunicado de imprensa para posterior redação de dois. Mais uma vez, tratou-se de uma ocasião propícia ao desenvolvimento da competência da escrita, ao permitir que os alunos tomassem consciência deste modo específico de comunicar em sociedade. Na verdade, os alunos tiveram de adequar o texto à situação de comunicação, tendo em conta os objetivos que presidiam à sua produção e o leitor a quem se destinava cujo contexto próprio e necessidade de informação determinavam a estrutura, conteúdo e organização textuais.

A propósito da descrição da geologia, da vinha, dos socalcos e muros, das árvores, em suma, da paisagem da quinta em estudo, os alunos leram, ainda, artigos científicos, sobretudo em revistas especializadas, para procederem à escrita de textos expositivos e descritivos sobre aquelas realidades e que constam no roteiro.

RESULTADOS

Os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas revelaram-se bastante positivos.

Em primeiro lugar, a análise dos textos produzidos pelos alunos, cuja evolução foi notória, demonstra as potencialidades da abordagem da metodologia de trabalho de projeto para promover aprendizagens significativas. Os textos que escrevemos surgiram porque necessitávamos deles para prosseguir o roteiro, proporcionando aos discentes o contacto com uma variedade de géneros textuais que ultrapassa os previstos no programa de Português do ensino secundário.

Além disso, na escola, as atividades pedagógicas relacionadas com a imagem constituíram formas de "alfabetização visual" ao permitirem aos alunos a compreensão e domínio de uma linguagem, com o seu sistema próprio de representação, utilizada como elemento de comunicação, afinal a linguagem com a qual eles mais se defrontam no seu dia a dia fora da escola, da qual gostam e a qual procuram para se expressarem.

Por outro lado, e aproveitando os ensinamentos da investigação, criámos momentos reais de escrita nos quais os contextos entendidos, como situação comunicativa (quem escreve, a quem escreve, com que intenção o faz) e como espaço social, se sobrepuseram, tendo convoca e trabalhado detalhadamente géneros discursivos em sequências didáticas planificadas, permitindo a entrada noutras áreas do conhecimento, na construção de uma interdisciplinaridade de saberes e de uma transversalidade da escrita, afinal tão desejadas neste nível de ensino. Começamos a compreender como os alunos constroem o seu saber sobre a língua através de situações que lhes permitam relacionar os conteúdos da aprendizagem com as atividades de produção e de compreensão em contextos que lhes dão sentido, respeitando o seu estádio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional, assim como os conteúdos processuais no momento de produção escrita, com reflexos transversais noutras disciplinas.

Também o empenhamento destes foi notório, pois sentiram o projeto como seu, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, mobilizando diversos saberes adequados a uma situação concreta e implicando um fazer que se desenrolou no tempo, sempre aberto à transformação, à descoberta, às ideias novas e à resolução de problemas imprevistos, apresentando-se como cenário ideal de uma verdadeira aprendizagem.

O desenvolvimento deste projeto permitiu, ainda, a abordagem do conceito pleno de "literacy", de conteúdos de forma apelativa, a compreensão e a aquisição de conhecimentos, a capacidade crítica, o enriquecimento do pensamento, a intensificação das emoções, a estimulação do sonho, da imaginação e da criatividade. Simultaneamente, registamos a participação e cooperação dos alunos, cuja socialização e integração na comunidade local e nacional aparecem mais facilitadas devido à compreensão do mundo que os rodeia porque defendemos uma escola atualizada e interessante, com alunos ativos, que interagem entre si e com o professor em aulas necessariamente mais dinâmicas.

Finalmente, acreditamos que é possível ensinar e aprender a escrever neste nível de ensino, respeitando o estipulado no programa oficial, praticando, nas aulas de Português, a escrita como atividade, segundo critérios e frequência determinados pelo cumprimento de um projeto participado e condicionado por uma variedade de fatores específicos desta modalidade de trabalho. É possível propor uma intervenção que se revele mais eficaz no domínio da escrita, integrando todos os conhecimentos e competências interligadas e relativas ao funcionamento e à produção do escrito, para além das operações cognitivas, numa tentativa de explicitar os procedimentos a adotar que não se confinam às práticas corretivas – tantas vezes fluidas, feitas de forma empírica, reforçando a ideia errada de que a avaliação dos escritos é, em Português, muito subjetiva –, antes passam pelo ensino processual da escrita conducente à sua real aprendizagem, associado sempre à motivação do aluno e às aprendizagens anteriores.

Mas há ainda um longo caminho a percorrer no longo caminho no cumprimento pleno do papel da escola secundária em matéria de aquisição dos usos da escrita.

NOTAS

[*] Este trabalho faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação (especialidade de Literacias e Ensino do Português) pelo Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

Barbeiro, L. (2006). *Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projetos*. Disponível em http://almadaforma.org/proformar/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf (consultado em 18 de agosto de 2011).

Barbeiro, L. (2007). *A escrita no trabalho de projeto: Construção de conhecimento e eventos de literacia*. Disponível em http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/21/Barbeiro,_L (consultado em 18 de agosto de 2011).

Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho et al. (Org.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios. Atas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 11-26). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objecto escolar – Contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 76-105). Porto: U. Porto Editorial.

Ministério da Educação [ME] (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Niza, S. (2007). Prefácio. In I. Santana (2007), *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto* (pp. 13-16). Porto: Porto Editora.

DESENVOLVER O LÉXICO NO PRÉ-ESCOLAR: UMA PONTE PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Natália Albino Pires

Escola Superior de Educação de Coimbra / IELT, Universidade Nova de Lisboa (PORTUGAL)

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Às metas do âmbito da leitura e escrita propostas pelo Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) subjaz o objetivo de formar leitores eficientes e fluentes e nelas, com efeito, se lembra a necessidade de aumentar o capital lexical das crianças. Os descritores de desempenho propostos pelo próprio ME nas metas "Apropriar-se de novos vocábulos"[1] e "Monitorizar a compreensão"[2] preconizam o reconhecimento do significado de novas palavras e a identificação das frases ou palavras não compreendidas nos diferentes textos. Não obstante, ao longo do 1º Ciclo muitos alunos experienciam inúmeras dificuldades ao nível da fluência e da compreensão leitoras, não demonstrando a aquisição das estratégias que os conduzirão a ser leitores eficientes.

Apesar de, no pré-escolar, se ter assistido ao incremento dos momentos de leitura e de cada vez mais serem proporcionadas aos alunos diferentes atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica (implicada no ensino-aprendizagem da leitura através do método sintético), continuam a subsistir dificuldades de compreensão textual durante todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. E não obstante os esforços envidados ao longo das últimas décadas pelas diferentes entidades implicadas no processo de ensino-aprendizagem com vista à minimização das dificuldades de leitura, estas mantêm-se e parecem ter-se agudizado na última década.

Onde residirá, então, o problema? Como inverter as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que tanto contribuem para o seu insucesso escolar ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico? Como e quando ampliar o seu acervo lexical?

Vários estudos reiteram a necessidade de, em contexto lectivo, se desenvolverem atividades de manipulação fonémica e de ampliação lexical que desenvolvam as habilidades metalinguísticas requeridas pelos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura. E de facto, o atual programa de português, na senda do anterior, contempla, no domínio da Leitura e Escrita, atividades de manipulação fonémica do 1º ao 3º anos e atividades de apropriação de novos vocábulos do 1º ao 4º anos.

Tendo em conta as metas propostas pelo Ministério da Educação para a leitura até ao final do primeiro ciclo do Ensino Básico, neste breve estudo recuperamos a tese, defendida por diversos autores portugueses e estrangeiros, de que o capital lexical das crianças, mais rico ou mais pobre, pode influenciar a sua competência leitora durante e/ou desde o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base nos estudos que comprovam que algumas das dificuldades de leitura detetadas durante o 1º Ciclo do Ensino Básico correspondem a défices metalinguísticos evidenciados logo no pré-escolar (Catts & Kahmi, 1999, cit. por Moura, 2009, p. 75), acentuamos a ideia já defendida por outros investigadores de que uma consciência lexical desenvolvida à entrada do 1º Ciclo é imprescindível para a compreensão textual. Assim, procuramos mostrar que o jardim-de-infância pode

ter um papel determinante na ampliação e sedimentação das estruturas léxicas das crianças, podendo o ensino explícito do léxico ter início durante o período do pré-escolar, e sugerimos atividades passíveis de aplicação a uma sala de 3 anos e a outra de 5 que visam ampliar o conhecimento lexical das crianças.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÉXICO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

2.1. Conhecimento lexical e compreensão leitora

Vários autores (Alliende & Condemarín, 2005; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; David, 2003; Duarte, 2000, 2008; Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2010; Sim-Sim, 1998, 2010; Snow, Barnes, Chandler, & Goodman, 1991; Viana, 2002; entre outros) salientam a estreita relação do conhecimento lexical e das habilidades fonológicas com a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando com particular ênfase a direta correspondência estabelecida entre o conhecimento lexical e a compreensão de um texto e o consequente sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Por seu turno, diferentes estudos demonstram "que a velocidade de nomeação de estímulos encontra-se intimamente relacionada à velocidade de acesso à memória de curto prazo e à nomeação fonológica que influenciam directamente no desenvolvimento da leitura e da escrita" (Capellini & Conrado, 2009, p. 184). Tendo em conta que a consciência fonológica é uma propriedade intrínseca aos mecanismos componentes do processamento da linguagem, a memória fonológica de trabalho e de acesso ao léxico mental permitem exactamente o processamento e a organização da linguagem (Capellini & Conrado, 2009, p. 184). Por conseguinte, o maior ou menor conhecimento lexical facilita ou dificulta o reconhecimento automático de palavras e é um fator determinante da leitura.

No processo de leitura, é convocada informação contida nas letras; informação contida na estruturação visual do texto; é convocado conhecimento prévio e, ainda, são convocados os objectivos que o leitor define para a sua leitura (Alliende & Condemarín, 2005; Colomer & Camps, 1990; Fons Esteve, 2001). Por conseguinte, Jolibert (1994) lembra que um leitor fluente recorre a estratégias ascendentes (informação visual – nomeadamente a percepção das letras, que são traduzidas em sons por conversão grafo-fonológica, associadas em sílabas e, depois, em palavras que, por sua vez, se associam em frases que constituem o texto) e descendentes (informação não visual – designadamente o processo cognitivo e as hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em predições semântico-sintáticas, sendo o reconhecimento da palavra feito por identificação global dos signos). Portanto, a fluência de leitura, isto é, a rapidez e o rigor da compreensão do que é lido é resultado do sucesso da adequação das estratégias de compreensão utilizadas. E, nesta sequência, a fluência de leitura é muito mais limitada num leitor principiante do que num leitor eficiente.

Segundo Sim-Sim (2006), um leitor eficiente é "aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento da leitura. A caminhada em direcção à autonomia da leitura passa por etapas e níveis de desempenho que reflectem o grau de eficiência conseguido na construção do significado" (p. 42). Logo, o leitor eficiente, isto é, o bom leitor revela:

a) melhor domínio linguístico, sobretudo ao nível da identificação do léxico e ao nível da compreensão frásica tanto no seu uso como no seu reconhecimento/compreensão;

b) maior velocidade de leitura, pois necessita perder menos tempo em cada fixação do olhar, incorpora directamente informação sem necessidade de repetir em voz alta ou mentalmente aquilo que lê e não se desconcentra com facilidade;
c) maior homogeneidade nos desempenhos da compreensão estrutural.

No âmbito da psicologia cognitiva, considera-se que a informação começa por captar-se através dos sentidos, sendo armazenada em esquemas de conhecimento em contínua construção (Buzan,1990; Fauconnier, 1984; Fauconnier & Turner, 2002; Golombek & Cardinali, 2008). No caso particular da leitura, a percepção visual, a memória (a curto e a longo prazo), implicada na rechamada de conhecimento, e o conhecimento do mundo que nos rodeia são determinantes para a activação de estratégias de compreensão e de relacionamento de informação (Tomitch, 1999).

O primeiro passo do processo de leitura dá-se com a receção de determinados estímulos visuais em interação com a intenção do leitor que seleciona automaticamente os estímulos que pretende receber. As habilidades perceptivas dos leitores principiantes e as dos leitores eficientes diferem, no entanto, significativamente ao nível da quantidade de informação apreendida em cada fixação do olhar. Na realidade, os leitores principiantes possuem um campo de visão muito reduzido e apreendem poucos elementos em cada fixação, facto que os obriga a recorrer a um elevado número de fixações durante a exploração do texto, ao passo que os leitores eficientes aprenderam a usar um campo de visão mais amplo em cada fixação e detêm-se uma só vez por palavra ou grupos de palavras. Não obstante, a organização do texto pode interferir na informação apreendida em cada fixação.

Se os processos visuais permitem a extração da informação gráfica presente no texto através da identificação das unidades linguísticas, os processos cognitivos possibilitam correlacionar a unidade linguística ao conceito correspondente. Por outras palavras, é através de processos cognitivos que o leitor procede ao mapeamento (*mapping*) entre a forma gráfica e a forma visual/fónica da palavra armazenada na sua memória e atribui significado à forma gráfica que os seus olhos veem. Por outro lado, para compreender o que lê, o leitor também relaciona a informação presente no texto com a informação sobre o mundo armazenada ao longo da sua vida, pelo que a nova informação se compreende sempre a partir da informação anteriormente armazenada.

E, também nesta área, os leitores principiantes estão em desvantagem face aos leitores eficientes.

Ora, estando a fluência e a eficiência da leitura estreitamente dependentes de factores externos e internos ao leitor e, havendo factores que interferem na compreensão da leitura, as dificuldades de leitura evidenciadas pelas crianças derivam, na maioria dos casos, da sua pouca informação não visual relevante, das suas poucas estratégias de leitura, em particular da previsão e da inferência, e do seu parco conhecimento prévio, tanto linguístico como não linguístico (Alliende & Condemarín, 2005; Goodman, 2002; Lopes, 2006; Sim-Sim, 2006; Solé, 1992; Snow et al., 1991).

Nesta sequência, vários autores vêm defendendo, tal como Sim-Sim (2009), que "a automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, [nos faz] aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra", pelo que "a representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida" (p. 14).

Deste modo, o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical.

Por seu turno, o alargamento das opções de produção de estruturas e a tomada de consciência do modo como a gramática da língua se organiza são a base da competência leitora. Portanto, o desenvolvimento da competência linguística permite que durante a leitura o reconhecimento de palavras, a busca do significado mais adequado e compatível com o contexto e a ativação de cadeias lexicais se faça com maior rapidez e que o processo de leitura/compreensão se desenrole mais eficazmente. Para além disto, o desenvolvimento da competência linguística aumenta a capacidade de predição, porquanto:

a) há maior informação disponível sobre as propriedades sintáticas e contextuais de cada item lexical;
b) se usam capacidades de inferência baseadas na frequência de certas sequências linguísticas;
c) há uma maior atenção sobre os marcadores sintáticos de relações de concordância e de dependência.

É nesta medida que vários autores salientam a relação dialética que se estabelece entre o conhecimento lexical e a leitura: o conhecimento lexical potencia a compreensão leitora e a leitura potencia a ampliação e o conhecimento lexical, pelo que o grau de conhecimento lexical determina ininterruptamente a compreensão do que é lido (Laufer, 1991, 1997; Reis et al., 2010). E, o jogo psicolinguístico de adivinhação em que pensamento e linguagem se envolvem em contínuas trans-ações (Goodman, 2002, p. 13) justifica a necessidade de se trabalhar o léxico em contexto escolar de modo a potenciar a fluência e a eficiência leitora das crianças porque:

> (...) o que se tem entre o texto e a palavra é um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto, não necessariamente dá um significado à palavra, mas privilegia um dos seus possíveis traços semânticos. O texto não é onipotente em relação à palavra a ponto de lhe dar um significado que ela não pode carregar. O texto só pode exigir da palavra aquilo que ela estiver disposta a dar; como as palavras em geral são ricas de significado elas acabam se encaixando em vários locais do texto. (Leffa, 2000, p. 7)

2.2. O Ensino do léxico

Nos últimos anos, vários estudos têm reiterado a necessidade de, em contexto lectivo, se ampliar, através do ensino explícito, o léxico dos alunos para colmatar as dificuldades de compreensão textual que vêm sendo por si reveladas (Araújo, 2011; Calaque, 2002; David, 2003; Duarte et al., 2011; Lopes, 2006; Pais & Sardinha, 2011; Sim-Sim, 2006, 2009; Smith & Dahl, 1984; Solé, 1992; entre outros).

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, tanto no ato de compreender como no de usar uma determinada palavra (Duarte et al., 2011), torna-se imprescindível "fixar como objectivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical", pois "como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e factores decisivos do sucesso escolar" (Duarte et al., 2011, p. 30). Por conseguinte, o ensino explícito do léxico pode incidir sobre diferentes aspetos como o conhecimento de palavras novas presentes nos textos abordados, aquisição de estratégias de mapeamento de significado ou conhecimento de vocabulário específico (Costa, 2004, p. 74), cumprindo "dois objectivos básicos: i) conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas

que se estão a aprender em cada momento, ii) desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro" (Costa, 2004, p. 74).

Araújo (2011) defende, assim, que "um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura" (p. 78). No entanto, segundo Guerra e Andrade (2012), importa ter presente que "ensinar o léxico compreende levar em consideração alguns conceitos base", porquanto "o léxico compreende o conjunto de todas as palavras a disposição do locutor num determinado tempo" ao passo que "o vocabulário é o conjunto de palavras que o locutor utiliza num ato de fala preciso" (p. 233).

Parece indubitável que uma possível parte da solução para as dificuldades de compreensão leitora passa pelo ensino explícito de léxico e pelo desenvolvimento da consciência lexical das crianças. E, na nossa ótica, deve ter início pelo menos a partir dos 3 anos.

Focando a sua atenção no pré-escolar, Sim-Sim (1992), por seu turno, defende que as atividades de enriquecimento lexical serão um poderoso auxiliar para o estabelecimento das relações de significado, sobretudo nas relações de sinonímia e hiponímia, uma vez que as crianças até por volta dos 4 anos, dado o seu estado de desenvolvimento, têm dificuldade em lidar com sinónimos. Nesta fase do seu desenvolvimento, a uma palavra diferente ainda tem de corresponder um significado diferente e os exercícios de enriquecimento lexical ou de ampliação do capital lexical podem favorecer o processo de categorização das palavras. A mesma autora reitera noutro trabalho que "a frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem [o leitor] necessitar explicitamente de recorrer aos sons que a compõem" (Sim-Sim, 2009, p. 14). A autora, na senda de Fons Esteve (2007), defende que na fase de leitura pré-alfabética, depois dos 3 anos, devem ser proporcionadas à criança atividades de pré-leitura que fomentem a descoberta intuitiva e impressionista da escrita, pois "quando a linguagem escrita é fonte quotidiana de prazer afectivo, cognitivo e social para a criança (...), é natural que ela descubra palavras escritas, *lendo-as*, através de chaves contextuais ou visuais" (Sim-Sim, 2009, p. 16).

3. DESENVOLVER O LÉXICO NO PRÉ-ESCOLAR: PROPOSTA DE ACTIVIDADES

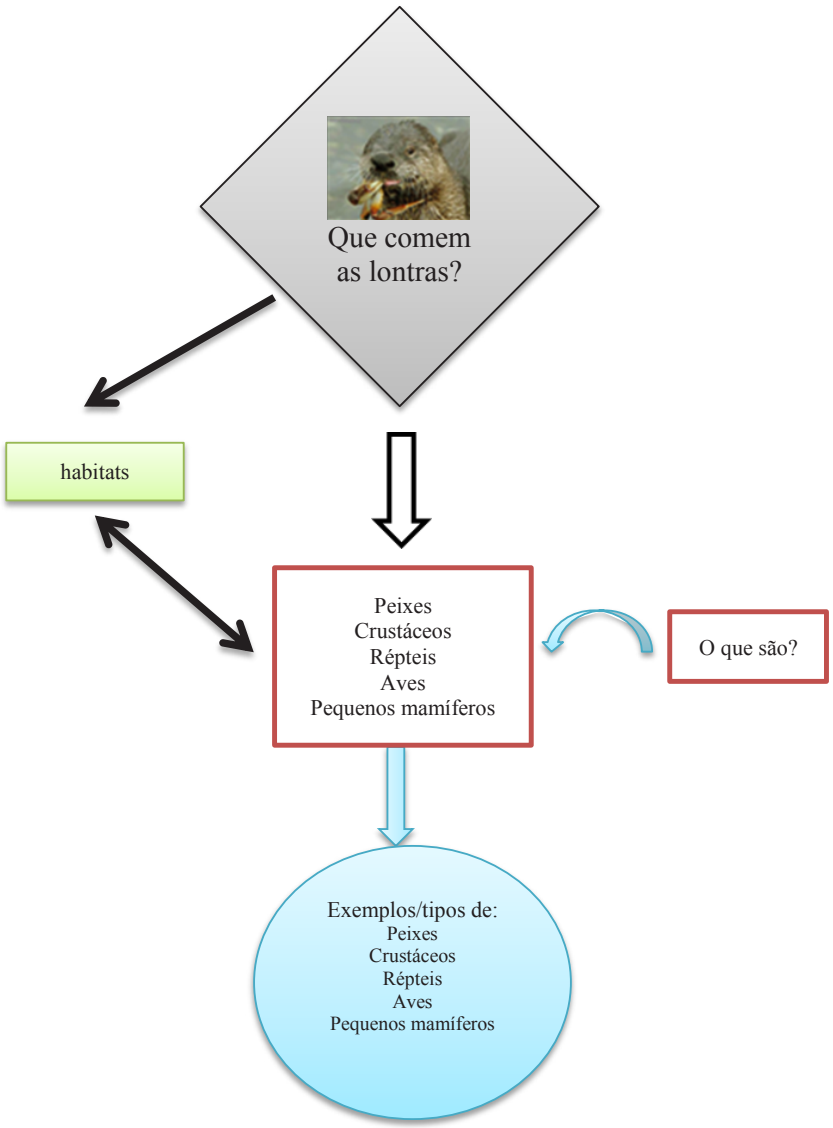
O caminho para o enriquecimento vocabular e a ampliação do léxico de uma criança é tão diverso quanto a capacidade criativa e inovadora do próprio educador, sendo os recursos à sua disposição infindáveis[3]. A nossa proposta parte de duas situações reais, sucedidas numa instituição de pré-escolar do concelho de Torres Vedras em anos letivos diferentes e com diferentes educadoras numa sala de 3 anos e noutra de 5[4]. Através das situações reais, esquematizamos caminhos exploratórios para a abordagem de campos lexicais que guiam a ampliação do léxico da criança e o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

3.1. Sala dos 3 anos: *O que comem as lontras?*

Nas primeiras semanas de atividades do ano letivo e numa segunda-feira, uma criança conta que foi ao Oceanário e viu lontras. Espevitada a curiosidade, outra

criança pergunta: “O que comem as lontras?”. Estava lançado o desafio que ocuparia crianças, pais, educadora e auxiliares durante cerca de 3 semanas.

Todas as crianças tiveram de procurar resposta para a pergunta. Depois de realizada a investigação com a ajuda dos pais, debateram sobre as propostas válidas e inválidas e, no final, desenharam a sua lontra[5].



Na realidade, o desafio permitido pela educadora, e sintetizado no esquema, corresponde a uma atividade que envolve distintos domínios do saber e do conhecimento e desenvolve diferentes competências linguísticas. Com efeito, trata-se de uma atividade que:

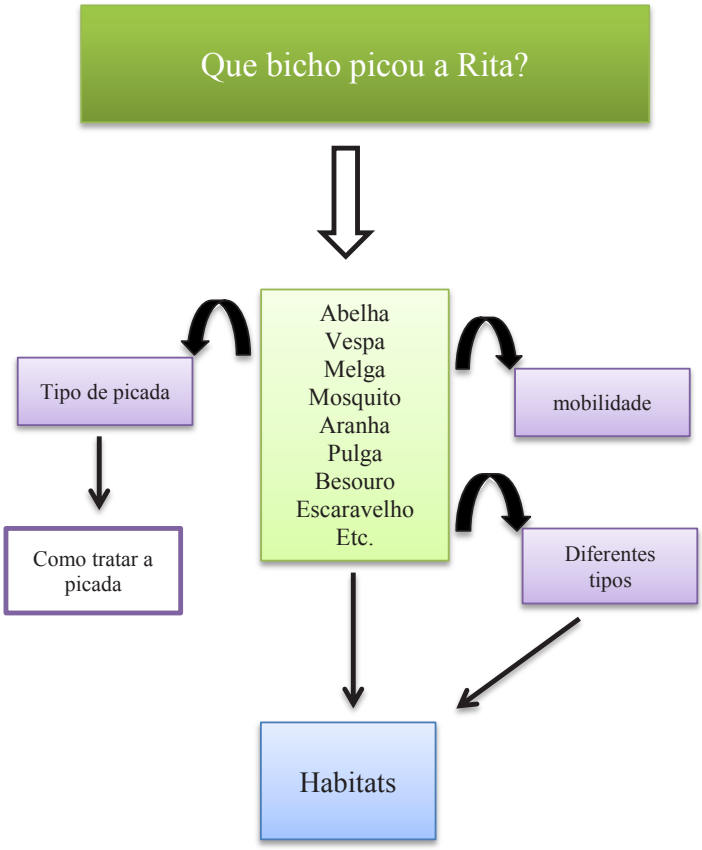
I. Ativa redes de conhecimento sobre o mundo que rodeia a criança;
II. Faculta (em muitos casos) o primeiro contacto com a forma fonética de várias palavras novas;
III. Ativa mecanismos de consciência fonológica;
IV. Amplia o conhecimento lexical das crianças;
V. Promove o processo de categorização das palavras ao trabalhar as relações entre elas, nomeadamente a pertença ao mesmo campo lexical[6], relações de hiperonímia/hiponímia[7] e a interseção dos traços semânticos do léxico[8];

VI. Envolve todos os intervenientes do processo educativo na aprendizagem da criança.

3.2. Sala dos 5 anos: *Que bicho picou a Rita?*

No final do ano lectivo, num fim de tarde, quando as crianças estavam no pátio a brincar, um inseto picou uma criança, deixando-lhe uma pápula. Como nenhuma das crianças vira o inseto, imediatamente surgiu a pergunta: "Que bicho picou a Rita?". Estava lançado, assim, o desafio que ocuparia crianças, pais, educadora e auxiliares durante cerca de 1 mês.

Todas as crianças tiveram de procurar resposta para a pergunta. A investigação implicou descobrir todos os insectos que picam, o seu habitat e as suas características físicas. Depois de realizada a investigação com a ajuda dos pais, debateram sobre as propostas válidas e inválidas, concluindo que a hipótese mais válida era uma vespa. No final, construíram vespas com material reciclável.



Na realidade, o desafio permitido pela educadora, e sintetizado no esquema, corresponde a uma atividade que envolve distintos domínios do saber e do conhecimento e desenvolve diferentes competências linguísticas. Com efeito, trata-se de uma atividade que:

I. Ativa redes de conhecimento sobre o mundo que rodeia a criança;
II. Faculta (em muitos casos) o primeiro contacto com a forma fonética de várias palavras novas;
III. Ativa mecanismos de consciência fonológica;

IV. Amplia o conhecimento lexical das crianças;
V. Promove o processo de categorização das palavras ao trabalhar as relações entre elas, nomeadamente a pertença ao mesmo campo lexical[9], relações de hiperonímia/hiponímia[10] e a interseção dos traços semânticos do léxico[11];
VI. Desenvolve a capacidade de argumentação e de mobilização de vocabulário variado e preciso;
VII. Mobiliza estruturas frásicas cada vez mais complexas implicadas nas estratégias de argumentação;
VIII. Envolve todos os intervenientes do processo educativo na aprendizagem da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, é nossa convicção que o léxico pode, indubitavelmente, ser trabalhado, ampliado e sedimentado a partir do pré-escolar através de atividades que partam da curiosidade das crianças e que vão ao encontro das suas questionações sobre o mundo que as rodeia. No entanto, estas atividades não podem ser esporádicas. Muito pelo contrário, consideramos que devem ser uma constante da prática letiva desde o pré-escolar porquanto uma aprendizagem assente na descoberta leva a uma maior ampliação e sedimentação do léxico das crianças.

Estamos conscientes, não obstante, de que desenvolver o léxico das crianças a partir das suas questionações requer, por um lado, que o educador tenha a coragem de inovar, que seja criativo e, sobretudo, que seja capaz de trabalhar sem rede e sem espartilho. Por outro lado, esta metodologia de trabalho exige que os demais Educadores, muito particularmente os pais, cumpram o seu papel e trabalhem de forma concertada com as instituições que as suas crianças frequentam.

É, forçosamente, necessário intervir e aumentar o capital lexical das crianças de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem da leitura, as dificuldades de compreensão leitora e de velocidade de leitura que vêm sido sentidas e constatadas. Em suma, é imperioso intervir para ajudar a criar leitores fluentes e eficientes. Que cada um dos intervenientes do processo educativo dê asas à imaginação!

NOTAS

[1] Para o 1º ano aconselha-se "Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo)" (Buescu et al., 2015, p. 45), variando apenas os campos lexicais sugeridos no 2º ano (Buescu et al., 2015, p. 49), no 3º (Buescu et al., 2015, p. 54) e no 4º (Buescu et al., 2015, p. 59).

[2] Desde o 1º ano que se preconiza "Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas" (Buescu et al., 2015, p. 46) com uma mínima variação no 2º e no 3º anos. Só no 4º ano surgem outros descritores de desempenho: "Identificar segmentos de texto que não compreendeu [e] Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la" (Buescu et al., 2015, p. 59).

[3] Podem usar-se, para tal, contos breves e longos de autor ou tradicionais, poemas de autor ou tradicionais, filmes de animação de qualidade, canções, lengalengas, etc. Se a criatividade e a capacidade inovadora o permitirem, o educador pode levar as crianças a criar narrativas breves (podendo ensinar-lhes composição gráfica, partes constitutivas do livro, etc.), a

compor poemas de verso livre e com rima, a compor canções (podendo ensinar-lhes composição musical e trabalhando campos lexicais e semânticos da música).

[4] Ambas as situações sucederam com os nossos filhos e pudemos acompanhar parte do desenvolvimento das atividades embora não tenhamos estado dentro da sala a observar a abordagem pedagógica das educadoras. Enquanto mãe, foi-nos possibilitada a participação na investigação e a visualização dos produtos finais expostos nas paredes da instituição.

[5] Imagem utilizada no esquema foi retirada do site http://www.ninha.bio.br/biologia/lontra.html

[6] Por exemplo os alimentos, em particular animais comestíveis pela lontra e por outros animais; os habitats: a) aqueles onde vivem as lontras e os animais que lhes servem de alimento; b) os habitats dos diferentes hipónimos que venham a ser sugeridos.

[7] Ao darem exemplos de peixes, crustáceos, répteis, aves e pequenos mamíferos estão a trabalhar as relações de hiperonímia/hiponímia.

[8] Nem todos os pequenos mamíferos, répteis ou crustáceos partilham o habitat das lontras mas são comestíveis por outros animais.

[9] Por exemplo os insectos que picam: a) todos os seres de sangue quente; b) apenas outros animais que não o homem.

[10] Ao darem exemplos de diferentes subespécies de abelhas, vespas, mosquitos, aranhas, etc. estão a trabalhar as relações de hiperonímia/hiponímia.

[11] Nem todos os insetos partilham o mesmo habitat e não vivem na mesma região do globo; não se movem do mesmo modo, etc.

REFERÊNCIAS

Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER: Revista de Educação, 3*(2), 60-81.

Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*, 506-521.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buzan, T. (1990). *Use both sides of your brain*. Nova Yorque: Plume Books.

Calaque, E. (2002). *Les mots en jeux: L'enseignement du vocabulaire*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.

Capellini, S. A., & Conrado, T. C. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Revista CEFAC, 11*(2), 183-193.

Catts, H. W., & Kahmi, A. G. (1999). *Language and reading disabilities*. Boston: Allyn Bacon.

Colomer, T., & Camps, A. (1990). *Enseñar a ler, enseñar a compreender*. Madrid: Celeste Ediciones.

Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar – Um estudo com alunos de 4º ano de escolaridade* (Tese de mestrado). Universidade do Minho, Braga.

David, J. (2003). Construction du lexique et acquisition de la lecture. *Langage et Pratiques, 31*, 61-74.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Fauconnier, G. (1984). *Espaces mentaux*. Paris: Minuit.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. EUA: Basic Books*.
Fons Esteve, M. (2001). Aprender a leer y a escribir. In M. Bigas & M. Correig (Org.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Editorial Síntesis.
Fons Esteve, M. (2007). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Grao.
Golombek, D. A., & Cardinali, D. P. (2008). Mind, brain, education, and biological timing. *Mind, Brain, and Education*, *2*(1), 1-6.
Gonçalves, M. D. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades de aprendizagem, aplicações clínicas e educacionais. In *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Orgs.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Madrid: Siglo XXI Editores.
Guerra, M. M., & Andrade, K. S. (2012). O léxico sob perspectiva: Contribuições da lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de Linguagem - Revista Elêtronica de Linguística, 6*(1), 226-241.
Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
Laufer, B. (1991) How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Bejoint & P. Arnaud (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126-132). London: MacMillan.
Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some lexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Press University.
Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (Org.), *As palavras e a sua companhia: O léxico na aprendizagem* (vol. 1, pp. 15-44). Pelotas: EDUCAT.
Lencastre, L. (2002). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.
Lopes, J. (2006). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
Lopes, J. A., Fernandes, C. F., & Miniz, A. V. (2014). Reconhecimento de palavras e velocidade de leitura de texto: Um estudo com medidas repetitivas no ensino primário. *Revista Portuguesa de Psicologia, 43*, 9-29.
Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
Moura, O. (2009). Consciência fonológica e as dificuldades específicas da leitura. *Revista Formação ao Centro, 16*, 75-81.
Pais, A. P., & Sardinha, M. G. (2011). *Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: Intercultura, corpus textual e lexicultura*. Disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf (consultado em 8 janeiro 2014).
Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1ºciclo do ensino básico. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, ...M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho.
Simões, G. C. G. T. (2012). *Fluência na leitura oral e sua relação com o conhecimento do vocabulário em leitores adolescentes* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento conceptual e lexical: Que relação? *Revista Portuguesa de Educação, 5*(2), 21-29.
Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.
Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
Smith, C. B., & Dahl, K. L. (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: Un enfoque interactivo*. Madrid: Visor - Mec.
Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., & Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editoral Grao.
Tomitch, L. M. B. (2000). Individual differences in working memory capacity and the recall of predicted elements in text. *Lenguas Modernas, 26-27*, 31-51.
Tomitch, L. M. B. (2003). A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. *Fragmentos, 24*, 117-129.
Tonietto, L., et al. (2007). Aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semânticas em português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(1), 114-123.
Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/MCES.

CONCILIANDO LÉXICO E GÊNERO: O ENSINO DAS ANÁFORAS NOMINAIS NA PERSPECTIVA DO SOCIOINTERACIONISMO-DISCURSIVO

Maria Bernadete Rehfeld

Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL)

1. OBJETIVO

Esta comunicação tem por tema nossa pesquisa de Doutorado, cujo objeto de estudo é o uso que concluintes do Ensino Médio fazem das *anáforas nominais* como um dos recursos para construir a coesão de textos empíricos, escritos, da ordem do argumentar (Dolz & Schneuwly, 2010). A pesquisa busca associar os estudos de léxico aos do texto e, por conseguinte, aos dos gêneros, por entender, como Antunes (2010, 2012), que o léxico tem um papel estruturante na constituição dos textos. Apoia-se na proposta, segundo Lewis (1997), de ensino do léxico pela via do desenvolvimento da competência lexical, nas abordagens dadas ao texto, por Antunes (2012) e Marcuschi (2007), nos estudos sobre os gêneros, de acordo com Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (2010) e Marcuschi (2008) e no tratamento dado às anáforas nominais, conforme Bronckart (2009).

2. A TIPOLOGIA TEXTUAL E AS RAZÕES DE SUA ESCOLHA

Textos da ordem do argumentar, de acordo com (Dolz & Schneuwly, 2010), são aqueles que discutem temas sociais controversos e, para isso, organizam-se com base na sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista. Nossa opção pelos textos argumentativos deve-se a dois motivos: (a) esse é o tipo de texto, prioritariamente, cujo domínio se espera dos jovens ao final da Educação Básica, pois uma das competências no uso da língua que devem desenvolver nessa etapa escolar é a de expor ideias a respeito de um assunto e posicionar-se, criticamente, sobre ele; e (b) esse também é o tipo de texto que alunos, egressos desse nível de ensino, deverão produzir em situações de avaliação diversas, seja para prosseguir nos estudos, seja para entrar no mundo do trabalho. Entendemos que o domínio da produção de textos da ordem do argumentar é um dos principais meios de transitar, com eficiência, nas variadas situações de interação sociocomunicativa que se apresentarão a eles, dentro e fora da escola, na medida em que argumentar é uma atividade que permeia toda a vida do indivíduo, nas mais diferentes esferas da sociedade, e aprender a defender um ponto de vista é fundamental para que conquistem espaço social e autonomia.

3. A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM/LÍNGUA/TEXTO SUBJACENTE À PESQUISA

A pesquisa investiga o uso das anáforas nominais pela ótica do Sociointeracionismo-discursivo (Bronckart, 2009). Sob essa perspectiva, a linguagem é concebida como atividade social, como uma manifestação com vistas à realização de determinados fins. Toda atividade linguística envolve um enunciado, produzido com uma intenção sob certas condições, para se atingir o objetivo pretendido. Assim, o locutor dever realizar atividades linguístico-cognitivas para garantir a compreensão de seu objetivo pelo interlocutor e sua aceitação em realizá-lo. A língua é entendida

como somatório de usos concretos, situados sócio-historicamente, envolvendo um locutor e um interlocutor acerca de um tópico previamente negociado. O foco passa a ser a dimensão comunicativa da linguagem: o interesse centra-se nos usos, nos usuários e nas situações de uso. Ao considerar usos, usuários e contexto, a análise linguística incorpora uma nova dimensão: a pragmática. Os fenômenos linguísticos não mais são explicados apenas por seus elementos internos – os sistemas fonológico, morfossintático e semântico –, mas também por elementos externos a eles – as situações de uso, o conhecimento prévio compartilhado pelos interlocutores, suas crenças e valores. A língua passa, portanto, a ser tratada como uma entidade sócio-histórica, que permite aos interlocutores realizar um propósito comunicativo; o texto, por sua vez, é compreendido como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, cujo sentido não é dado previamente, mas coconstruído pelo locutor e seu interlocutor durante a interação, o que implica sua recusa como artefato linguístico, como produto autônomo das suas circunstâncias de produção, circulação e recepção. Constitui uma unidade de comunicação que depende de operações mentais sobre conhecimentos linguísticos e não linguísticos, associadas a fatores pragmáticos tais como o lugar e o tempo da interação, os participantes nela envolvidos, a posição social de cada um, bem como a imagem que constroem de si e do outro. Nesse sentido, afirma Antunes (2012) "todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano" (p. 31). A autora, citando Marcuschi (2008, p. 23), acrescenta: "não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais *situadas*" (destaque nosso).

4. A PROPOSTA DE LEWIS

Lewis (1997), em *The nature of lexis*, concebe o léxico como o "coração" de uma língua, o que significa abordá-lo como (a) um conjunto virtual de unidades lexicais à disposição dos usuários da língua, para que estes façam as escolhas adequadas à situação de interlocução, (b) o centro do sistema linguístico, devido à sua natureza social, na medida em que ele é o subsistema linguístico que permite aos usuários reportarem o mundo físico-cultural para expressarem suas experiências e interagirem com seus semelhantes, e (c) o ponto de partida, devido às razões anteriores, para a aprendizagem do idioma materno. Quanto a esse aspecto, o autor propõe que se trabalhe com o léxico gramaticalizado, o que implica tratá-lo como um conjunto de itens sobre os quais regras se aplicam e permitem ao usuário não só compreender e interpretar as unidades já existentes, mas também produzir e entender novas formações, apropriar-se de seus contextos de uso e interpretar os efeitos de sentido produzidos pela seleção lexical. Não mais, portanto, o ensino do léxico por meio de palavras isoladas, apartadas de sua situação de uso, como na pedagogia tradicional, mas por meio delas em dado contexto, selecionadas pelo usuário conforme seus propósitos comunicativos. Essa concepção de ensino do léxico implica sua abordagem na dimensão textual, ou seja, pela relação que as palavras estabelecem umas com as outras para a produção de um todo portador de sentido. Considerando, ainda, que a competência léxica é um processo contínuo, cujo desenvolvimento pode-se dar através de ensino explícito e sistemático, a pesquisa procura mostrar como, através de um trabalho com as formas nominais anafóricas, o professor pode ajudar os aprendizes a desenvolver o domínio do léxico e usar esse conhecimento para *ler* e *produzir* textos.

5. AMPLIANDO A NOÇÃO DE TEXTO

Dissemos, anteriormente, que entendemos o texto como evento comunicativo em sua tripla dimensão: linguística, social e cognitiva. Assim sendo, não há razão para se falar em textos e não textos. Em princípio, toda unidade de comunicação pode ser um texto; sua textualidade dependerá do trabalho do interlocutor de reconstruir a intenção, os objetivos, as relações entre partes do texto e entre este e o mundo real pretendidos pelo locutor e sinalizados por ele nas marcas linguísticas presentes na superfície textual. Esse status de interação entre os dois, na construção do sentido do texto, vem corroborado por Bronckart (2009). Conforme o autor, texto é "*toda unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário" (Bronckart (2009, p. 71). Vale ressaltar o termo *tende* usado por ele a traduzir a ideia de que o sentido não está dado no texto, mas que é construído pelo leitor na sua relação com o autor, mediado pelas pistas deixadas pelo último na materialidade do texto. Esses índices materiais presentes em um texto funcionam fundamentalmente como instruções, como sistemas de restrições destinados a orientar o leitor em sua interpretação. Segundo Antunes (2010), "nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos. Falamos com a intenção de 'fazer algo'" (p. 31). O sucesso de nossa atuação comunicativa está, sobretudo, na identificação dessa intenção por parte do interlocutor com quem interagimos. Por isso mesmo é que, no percurso da interação, vamos dando as instruções necessárias para que o outro vá fazendo, com eficácia, essa identificação. Como diz Schmidt (1978), o texto é um "conjunto ordenado de instruções" (p. 80). A definição de texto dada por Bronckart (2009) é, segundo o autor, genérica e, se é legítimo adotá-la, é fundamental considerar que os exemplares de textos observáveis constituem-se de uma grande diversidade de características, entre as quais, estão as que decorrem da existência de múltiplas "espécies de textos" em um determinado grupo social, compostas por sequências tipológicas diversas, e as que resultam das variações individuais do produtor, quando reproduz uma espécie e adapta-a a uma situação particular de comunicação. Isso significa que todo texto tem uma dimensão coletiva e outra individual. Coletiva, na medida em que reflete os "modos de fazer" textos de uma determinada comunidade verbal, isto é, os modelos sociais ou exemplos-tipo em situações de comunicação-tipo; individual, porque, embora seja elaborado tendo como referência os modelos sociais, todo texto caracteriza-se também por modalidades particulares de aplicação desses modelos. Em outras palavras, todo texto é uma unidade comunicativa que pertence a um determinado gênero, que se compõe de diferentes segmentos tipológicos e, ao mesmo tempo, se realiza, concretamente, de maneira singular em função das escolhas do produtor numa dada situação de comunicação. Por sua realização concreta, seja oral, seja escrita, Bronckart (2009) denomina-o *empírico*, noção que incorporamos à nossa proposta de ensino do léxico. Nessa perspectiva, lembramos a posição de Ferraz (2010), que defende o trabalho com textos concretos, especialmente quando o foco é o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Para o autor, o ensino da língua portuguesa deve dar-se através de materiais autênticos, ou seja, de textos efetivamente produzidos em situações reais de interlocução, pois neles a comunicação se realiza de forma contextualizada, envolvendo situações habituais da vida cotidiana. Essa noção de texto como a unidade básica de comunicação entre indivíduos numa situação de interlocução, sua natureza processual e dialógica na produção do sentido e sua dimensão empírica é o que nos interessa aqui, em sua modalidade escrita. Em nossa pesquisa, entre outros objetivos, queremos verificar

como os alunos apropriam-se dela e de seus princípios de organização, sobretudo por meio do ensino do léxico.

6. O PAPEL DO LÉXICO NA ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

O léxico é um campo de estudo amplo, que comporta, entre seus objetos de estudos (a) as relações de sentido entre as palavras, (b) a pressuposição e a inferência, e (c) os efeitos de sentido. Nas relações de sentido, o interesse centra-se nas unidades cuja função é estabelecer elos entre as palavras que compõem a cadeia referencial do texto; na pressuposição e inferência, nos implícitos do texto, ou seja, nas possibilidades "de se dizer mais do que consta na materialidade das palavras ditas ou escritas" (Antunes, 2012, p. 41); nos efeitos de sentido, na intenção de uma escolha lexical. Nesta pesquisa, o foco da investigação são as relações de sentido, ou seja, as unidades que estabelecem elos com outras palavras, compondo com elas *cadeias anafóricas* no texto. Conforme Bronckart (2009), anáfora é a relação de correferência que se estabelece entre uma unidade-fonte e o termo que a retoma. Essa relação pode ser de diferentes tipos: equivalência ou quase equivalência (sinonímia), pertencimento a uma classe (hiperonímia/hiponímia), contiguidade (partonímia ou meronímia), caracterização (descrição definida), nominalização, proximidade (associação semântica), metalinguagem (nomes metalinguísticos) e, ainda, relações genéricas (nomes genéricos). Nossa opção pelo ensino do léxico pelo recorte das cadeias anafóricas deve-se a duas razões: primeiro, porque pesquisas têm demonstrado que as expressões nominais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção textual. Entre essas funções, estão a continuidade temática, a organização macroestrutural do texto, a sumarização de porções de texto, a marcação de um ponto de vista e a veiculação de diferentes vozes sociais, entre outras. Segundo, porque, de acordo com Bronckart (2009), são as nitidamente mais frequentes nos textos teóricos opinativos, ou os da ordem do argumentar, na classificação de Dolz e Schneuwly (2010). O léxico tem, pois, a função de estruturar o texto, determinando, de modo crucial, sua arquitetura e sentido. É com ele que o produtor cria sentidos e sinaliza intenções, construindo, por meio de regras sintático-semânticas, uma teia de relações responsáveis por sua armação.

7. O TEXTO ESCRITO COMO OBJETO PEDAGÓGICO

Com finalidade pedagógica, o texto, em sua modalidade escrita, segundo Marcuschi (2007), constitui um gênero a ser produzido pelo aluno na escola, recebendo, por isso, a denominação *redação escolar*. Conforme Marcuschi e Cavalcante (cit. por Marcuschi, 2007, p. 62), esse gênero subdivide-se em dois grupos: redação clássica ou endógena e redação mimética. Entre eles, há pontos em comum: constituem ambos objeto de ensino e são textos para serem produzidos e circularem, predominantemente, na escola. A despeito dessas semelhanças, são muitas as diferenças entre os dois grupos. Na redação clássica, o professor solicita ao aluno a produção de um texto a partir da indicação de um tema, de uma característica tipológica ou de ambos, porém sem qualquer orientação sobre o planejamento do texto. As condições de produção circunscrevem-se ao espaço escolar: o leitor presumido é o professor, o objetivo da produção é pedagógico e o contexto de circulação é quase sempre a sala de aula. Além disso, numa perspectiva sociointeracional – o que dizer, para quem dizer e para que dizer –, não são, geralmente, apresentadas ao estudante. Isso quer dizer que as propostas de produção

de texto caracterizam-se pela precariedade de condições interativas e dialógicas, porque o texto é feito *para* a escola. Na redação mimética, como o próprio nome indica, há uma transposição didática dos gêneros textuais oriundos do contexto extraescolar para a sala de aula. Nesse sentido, o gênero textual trabalhado será sempre uma variação de um gênero de referência. A redação mimética é, portanto, híbrida. Como afirma Marcuschi (2007), "ao mesmo tempo em que ela preserva as características de gêneros que circulam em contextos sociointeracionais diversos, conserva igualmente os traços de uma redação tipicamente escolar, pois se constitui em um objeto de ensino e de aprendizagem com função nitidamente pedagógica" (p. 65). E, mais adiante, "O desafio está justamente em conseguir operar com gêneros textuais transmutados, para fins de aprendizagem, mas suficientemente contextualizados para que o aluno utilize aqueles gêneros segundo suas funções sociais originais" (Marcuschi, 2007, p. 66).

8. A RELAÇÃO TEXTO E GÊNERO

Nossas atividades de linguagem, orais e escritas, não se realizam por meio de palavras isoladas, mas por meio de textos e estes, por meio de um gênero. Como dissemos no item 2, um texto não é um produto linguístico autônomo, mas uma unidade que se define por intenções, ações e conteúdo que cumprem uma função social no ato interlocutivo. Um texto não se produz no vazio, ao contrário, realiza-se em dada circunstância, constituindo, por isso, uma entidade situada. É nesse aspecto que as noções de texto e gênero convergem: "(...) a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual", afirma Marcuschi (2008, p. 154). Sob essa ótica, trabalhar com textos pressupõe trabalhar com gêneros de textos, sem o que seria insuficiente qualquer trabalho com a produção e a compreensão textual, porque abstraídas de sua função sociocomunicativa.

9. O GÊNERO EM BAKHTIN (1997) E EM DOLZ E SCHNEUWLY (2010)

Esta pesquisa parte da concepção bakhtiniana de gênero como um tipo relativamente estável de enunciado, próprio de uma esfera da atividade humana. Segundo o filósofo russo, organiza-se em função de três elementos: (a) o conteúdo temático, (b) a construção composicional, e (c) o estilo verbal. O primeiro diz respeito aos temas passíveis de serem nele abordados; o segundo, a seus modos de estruturação e o terceiro, às escolhas lexicais e suas regras de combinação. A concepção sociointeracionista de linguagem, numa relação dialógica com o pensamento bakhtiniano, engendrado por Bronckart e compartilhado por seus colegas franco-suícos Dolz e Schneuwly (2010), põe em evidência seu caráter funcional, o que implica abordar os gêneros como ações de linguagem para agir sobre o mundo e dizer o mundo: "o gênero, afirmam os pesquisadores da Universidade de Genebra, é um instrumento", pois "(...) define classes de ação possíveis, (...) guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento". No contexto escolar, "Eles constituem o instrumento de mediação de toda a estratégia de ensino e o material de trabalho, (...) para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem" (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 44). Enfim, ainda nas palavras dos pesquisadores, um "(...) (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem" (Dolz & Schneuwly, 2010). É esse caráter instrumental e, portanto, mediador do gênero que, sobremaneira, nos interessa nesta

pesquisa na medida em que ensinar o léxico não implica ensinar qualquer léxico, mas o léxico pertinente a um gênero.

10. CONCILIANDO GÊNERO E LÉXICO

Ao defender o ensino do léxico por meio de um gênero, a pesquisa concentra-se na terceira dimensão deste: "(...) (n)as unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador..." (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 44). O objetivo é levar os estudantes a refletirem sobre a relevância da seleção lexical para seu projeto de dizer, bem como sobre a necessidade de conhecimento e apropriação de um vocabulário próprio de um domínio discursivo, o que não impede o uso de itens lexicais de outro domínio, sobretudo, através de processos metafóricos. Nosso interesse centra-se no trabalho com as anáforas nominais em três gêneros do argumentar: (a) texto dissertativo-argumentativo, (b) artigo de opinião, e (c) resenha crítica. Essa escolha deve-se à sua recorrência no contexto escolar. Estão entre os mais presentes no ensino dessa tipologia na sala de aula; também são os mais frequentemente solicitados, na leitura e produção, aos candidatos submetidos a diversos processos de avaliação, quer para prosseguir nos estudos, quer para entrar no mercado de trabalho.

11. O ENSINO DO LÉXICO NO GÊNERO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Nesta comunicação, vamo-nos deter numa proposta de trabalho com as anáforas nominais no gênero dissertativo-argumentativo. Para tanto, consideremos os seguintes três textos produzidos por alunos do Ensino Médio, aos quais foi dada a seguinte introdução[1]:

> Cármen é uma dona de casa cuidadosa. Todos os dias, ela separa o lixo seco do lixo molhado. O primeiro, ela coloca em sacos plásticos grandes, pretos ou azuis, depois de enxaguar as embalagens para retirar delas os restos dos produtos; o segundo, reaproveitando as sacolas de supermercado, ela embala e põe à sua porta nos dias em que há coleta pública de lixo. Cármen não acha que coleta seletiva é trabalho, mas uma forma de preservar o meio ambiente.
>
> Como Cármen, todos nós deveríamos colaborar para manter limpo e saudável o lugar onde vivemos. Para isso, é preciso reeducar as pessoas, conscientizando-as da necessidade de ....., ... e .....
>
> Texto 1
>
> A redução deve começar dentro de casa! Nem tudo que descartamos é lixo! Se tivéssemos consciência ecológica, o volume de lixo nas casas, nas cidades, no mundo seria reduzido na metade! Com isso, garantiríamos uma casa e um mundo melhor, mais saudável, mais agradável.
>
> Mas, como podemos reduzir o lixo? Reutilizando-o! Embalagens de alimentos que são de vidro, juntamente com garrafas pet podem ser aproveitadas na confecção de *artesanatos*. O alimento que sobrou do almoço pode ser a base de um novo prato. As sacolas de supermercado podem ser aproveitadas para embalar o lixo que vai para a coleta pública.
>
> O outro passo é reciclar. As garrafas pet, os vidros, as sacolas plásticas são materiais recicláveis. Há em todo lugar um ferro-velho, uma *instituição* que

recicla esses materiais. Na falta deles, sempre há uma pessoa que vende-os, passando na rua. Você pode separá-los e entregá-los a ela.

Só no dia em que todos tiverem consciência ecológica, só quando agirmos iguais à Cármen e por em prática os três R's, conseguiremos melhorar nosso mundo e preservar a natureza.[2]

Texto 2 (fragmento)

Com gestos simples e conscientes como o de reduzir o mundo ficaria mais limpo, armonioso se as pessoas pensassem um pouco mais na preservação do planeta. E atos como este vão acontecendo em cadeia, reduzindo uma *coisa* aqui, outra ali economizamos dinheiro, a poluição diminui e o meio ambiente se enrique mais. Uma *coisinha* pequena que acontece, se todos nós fizermos a mesma *coisa*, acaba reestruturando lá frente uma escala global, com gestos simples como o de reduzir.[3]

Texto 3 (fragmento)

Assim, o desenvolvimento de uma consciência ecológica, com a consequente mudança de hábitos, é o caminho para impedir a degradação ambiental e o *rebaixamento* da qualidade de vida. É preciso que se aprenda a respeitar a biosfera, deixando-se de considerar a natureza como uma fonte inesgotável de *bens*.

Na leitura dos textos, identificamos um problema comum, a dificuldade dos alunos com a seleção vocabular, evidenciada por suas escolhas lexicais inadequadas (grifos nossos). O problema situa-se na terceira dimensão do gênero, ou seja, a do estilo verbal, onde se localizam as unidades linguísticas que dão materialidade ao texto e suas regras de combinações, para a produção dos sentidos pretendidos pelos produtores. Nos textos em análise, esse objetivo não foi cumprido porque, em (1), o produtor usa hiponimicamente (artesanatos) um termo hiperonímico (artesanato) e opera mal com uma categoria de mundo – lugares que recebem materiais para serem reciclados são *associações* ou *cooperativas* e não *instituições*; em (2), usa um nome genérico e o repete por ele mesmo e seu diminutivo, imprimindo aos enunciados onde aparecem um sentido vago, impreciso e, em (3), ele emprega como sinônimos itens lexicais que não pertencem à área do tema – *rebaixamento* da qualidade de vida por *diminuição* da qualidade de vida, fonte inesgotável de *bens* por fonte inesgotável de *recursos*[4]. Essa identificação e localização dos problemas propiciam ao professor determinar, com clareza, o que necessita ser trabalhado na turma e, assim, planejar atividades para o atendimento a essas necessidades. Para sanar as dificuldades apontadas pelos três textos, ele poderá elaborar atividades que explorem, por exemplo, modos de categorizar a realidade, uma das dificuldades apontadas pelo texto 1, levantando com os alunos os nomes de lugares onde determinadas ações humanas se realizam (no nosso exemplo, associação, cooperativa, empresa, instituição, entidade etc) e refletindo com eles sobre seus contextos de uso, para levá-los a perceber que deve haver uma adequação entre o nome e a situação que ele designa. Poderá explorar a substituição de um nome genérico por um específico, como sugere o texto 2, ou grupos de sinônimos, como requer o texto 3. Essas são algumas das possibilidades para o ensino do léxico; outras podem, e devem, ser pensadas.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada não só permite ao professor trabalhar o léxico como um componente do texto, mas também transformar a visão que os alunos têm de língua como uma entidade estática, homogênea, cujos itens devem ser memorizados, em outra, na qual ela é concebida como uma entidade dinâmica, diversa, cujos itens, em rede, estão sempre à espera da intervenção de seus usuários, segundo seus propósitos comunicativos. O interesse pela dimensão textual do léxico inova e renova o trabalho com ele na sala de aula, pois propicia aos estudantes uma aprendizagem pertinente e significativa.

NOTAS

[1] A introdução é parte da primeira proposta de produção de texto, desenvolvida com alunos de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de Belo Horizonte, Minas Gerais. Depois de ler e discutir com eles alguns textos sobre os três erres – reduzir, reutilizar e reciclar –, propusemos-lhes a escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre a importância dessas ações na preservação do meio ambiente. Demos-lhes os dois parágrafos iniciais, com que todos deveriam iniciar sua redação. Eles foram orientados a completar o 2º parágrafo, acrescentando, nos espaços pontilhados, o que fazer em cada um dos erres (por exemplo, reduzir o consumo, reutilizar embalagens e reciclar materiais descartáveis), para que, a partir daí, numa retomada de cada um desses subtópicos, expusessem ideias sobre eles e argumentassem em favor de cada um. Essa primeira produção de texto tinha caráter diagnóstico e foi motivada pela queixa de muitos estudantes sobre como organizar um texto argumentativo.

[2] Os dados de identificação desse aluno foram omitidos, bem como os dos outros produtores, para protegê-los. Os textos foram reproduzidos como se encontram no original.

[3] Optamos, no texto 2 e também no 3, por reproduzir apenas os fragmentos onde localizamos o mesmo tipo de dificuldade identificada no texto 1, dados os limites de espaço desta comunicação.

[4] Evidentemente, outros problemas podem ser identificados nos textos em análise. Fizemos um recorte deles, optando por discutir os que apontamos aqui, exatamente por constituírem exemplos das dificuldades dos alunos no uso do léxico, objeto de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

Antunes, I. (2010). Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. In *Análise de textos: Fundamentos e práticas* (pp. 29-44). São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, I. (2012). *Território das palavras*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes. Disponível em http://netlli.wordpress.com/2011/09/08/obras-de-bakhtin-disponiveis-em-pdf-em-nosso-banco-de-dados/

Bronckart, J. P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo-sociodiscursivo* (2. ed.). São Paulo: EDUC.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In B. Schneuwly, J. Dolz, & Colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (2. ed., pp. 35-60). Campinas: Mercado de Letras.

Lewis, M. (1997). The nature of lexis. In *The lexical approach* (pp. 89-104). Hove: Language Teaching Publications.

Marcuschi, B. (2007). O texto escolar: Um olhar sobre sua avaliação. In B. Marcuschi & L. Suassuna (Orgs.), *Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica* (1. ed., pp. 61-74). Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A. (2008). Gêneros textuais no ensino de línguas. In *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (pp. 154-161). São Paulo: Parábola Editorial.

LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Valéria Barbosa de Resende

Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL)

INTRODUÇÃO

A preocupação com a alfabetização de crianças no Brasil não é algo novo, mas ganhou nova roupagem com a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, com a Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), antes a criança ingressava no Ensino Fundamental aos 7 anos. A partir dessa lei, outros documentos foram elaborados no sentido de definir ações voltadas para a alfabetização das crianças brasileiras.

O Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007) define a responsabilidade dos entes governamentais de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oitos anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". A Resolução nº 7 (Brasil, 2010) indica que deve-se garantir, nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização e o letramento. Essa resolução também apresenta o pressuposto da progressão da aprendizagem, repudiando a retenção no ciclo da alfabetização. Já a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), reforça esse aspecto ao determinar a necessidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

A partir desse novo cenário, novas questões surgiram: Como promover a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental? Quais habilidades de leitura e escrita devem ser priorizadas? Como garantir que todas as crianças se alfabetizem até os 8 anos de idade, considerando a diversidade social, cultural e econômica brasileira? Como organizar o ciclo de alfabetização em 3 anos, visando garantir uma progressão de objetivos de aprendizagem? Quais capacidades deverão ser exigidas nas avaliações externas?

Algumas dessas questões foram respondidas no documento produzido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012), que estabelece metas para o ciclo da alfabetização, traduzidas em eixos (oralidade, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, leitura e escrita) e direitos de aprendizagem, a partir do princípio da progressão escolar e da aprendizagem em espiral. Nesse documento, define-se o conceito de alfabetização e sua relação com o letramento:

> Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, o estudante precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a

> alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (Brasil, 2012, p. 27)

Assim, o documento deixa claro o que significa uma criança alfabetizada, ou seja, uma criança alfabetizada é aquela capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Por isso, o ciclo de alfabetização foi estabelecido para que a criança compreenda o Sistema de Escrita Alfabética e também seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social.

No sentido de averiguar os níveis de alfabetização e letramento das crianças brasileiras com 8 anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu, em 2013 e 2014, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que "deveria gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar" (Brasil, 2015). A ANA é uma avaliação censitária, abrangendo todas as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental matriculadas nas escolas públicas.

Para a elaboração da avaliação de Língua Portuguesa, foram considerados dois eixos estruturantes: leitura e escrita, com 20 itens de leitura e 3 de escrita, conforme as habilidades descritas no Quadro I (Brasil, 2015):

Quadro I. Matriz de referência de Língua Portuguesa

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO	
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Inep/Daeb.

A partir da definição dessas 9 habilidades de leitura foram organizadas 4 níveis na escala de proficiência em leitura (Quadro II). Em seguida, apresentaremos os resultados relativos ao eixo da leitura, obtidos nos anos de 2013 e 2014 (Gráfico I).

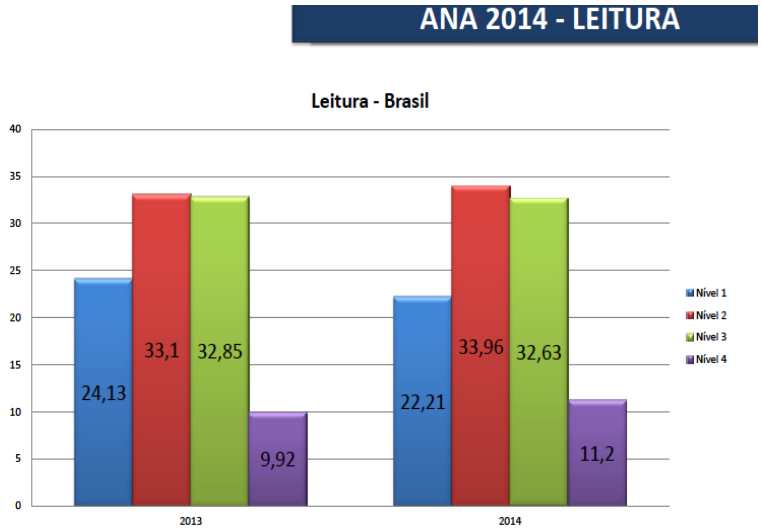


Gráfico I

Quadro II. Escala de proficiência em leitura

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA	
NÍVEL	**DESCRIÇÃO**
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. ✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. ✓ Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. ✓ Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou no final do texto. ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para estudantes, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. ✓ Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. ✓ Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para estudante e biografia.

Fonte: Inep/Daeb.

Nota-se que um pouco mais da metade das crianças com idade de 8 anos, aproximadamente 66%, encontra-se nos níveis 2 e 3 de leitura. Isso significa que localizam informações explicitas em textos de extensão curta (nível 2) e de extensão média (nível 3). Conseguem também identificar assuntos e reconhecer finalidades de textos e inferir sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e linguagem visual (nível 2); no nível 3 já conseguem inferir relação de causa e consequência em textos verbais e nas histórias em quadrinhos. Apenas 11,2% das crianças encontram-se no nível 4 de proficiência em leitura e conseguem ler textos de extensão longa. E 22,21% das crianças conseguem somente decodificar palavras com sílabas canônicas e não canônicas, ou seja, de cada 5 crianças brasileiras com 8 anos, uma não está alfabetizada.

Com relação ao eixo da escrita, a escala de proficiência é composta por cinco níveis que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro (Quadro III).

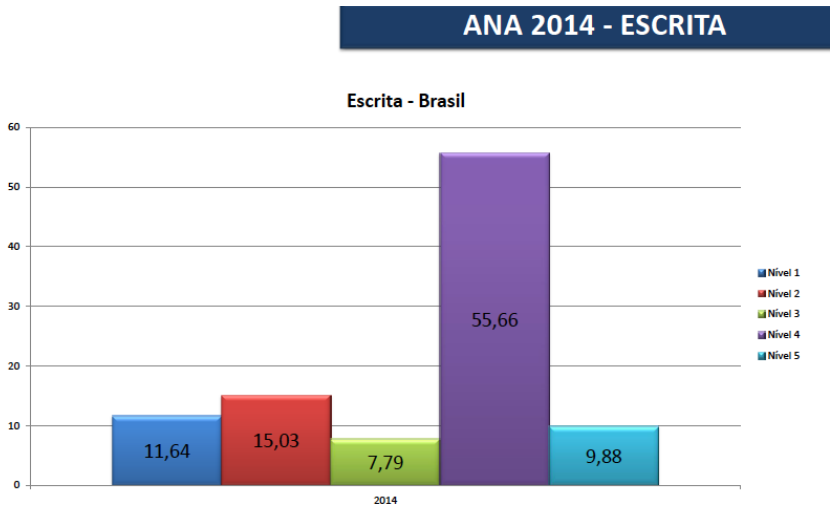


Gráfico II

Quadro III

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA	
NÍVEL	**DESCRIÇÃO**
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Inep/Daeb.
* Em acordo com a ortografia da norma padrão.

Os resultados mostram que um pouco mais da metade das crianças brasileiras encontra-se no nível 4 (55,66%) e, provavelmente, escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Apesar de as crianças atenderem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, ainda comentem erros que comprometem parcialmente o sentido do texto, por não usar pontuação ou por utilizar os sinais de modo inadequado. 15,03% escrevem palavras com desvios ortográficos e também não produzem textos legíveis e 7,79% escrevem alfabeticamente palavras com sílabas canônicas (consoante + vogal), as demais palavras com estruturas complexas apresentam desvios ortográficos e os textos apresentam desvios, que comprometem o sentido. Concluímos que 34,46% das crianças brasileiras com idade de 8 anos não conseguem escrever textos com proficiência. Além disso, ainda encontramos um número significativo de crianças (11,64%) que não escrevem palavras alfabeticamente, não produzem textos ou produzem textos ilegíveis, portanto, não estão alfabetizadas.

Considerando os resultados da ANA e a necessidade de desenvolvermos projetos didáticos voltados para a alfabetização e letramento das nossas crianças brasileiras, iniciamos uma pesquisa de intervenção inserida no "Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência" (PIBID), que é um projeto promovido

pela Capes/Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo do PIBID é promover a inserção dos discentes das licenciaturas no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da universidade em parceria com um professor da escola de educação básica. Deste modo, cria-se uma atmosfera propícia ao aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

A escola de educação básica, parceira da UFMG, é uma das mais tradicionais escolas da rede estadual de Belo Horizonte, foi criada em 1906. Em 2015 possuía 7 turmas do 1º ano, 8 turmas do 2º ano e 8 turmas do 3º ano, totalizando 23 turmas do ciclo de alfabetização. Realizamos a pesquisa de intervenção em uma turma composta por 23 crianças com idade de 8 anos, do 3º ano do ensino fundamental. A justificativa para a escolha dessa turma está relacionada ao perfil da professora, que é efetiva na escola desde 1992, uma exigência do regulamento do PIBID. A Professora tem quase 30 anos de experiência na alfabetização e também participou do curso de formação continuada, promovido pelo Ministério da Educação, "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" nas três edições (2013 a 2015), denotando interesse e investimento profissional da docente. Iniciamos o projeto PIBID: Pedagogia anos iniciais em maio de 2015 e contamos com a participação de 5 bolsistas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFMG.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: O QUE AS CRIANÇAS JÁ SABEM E O QUE NÃO SABEM SOBRE LEITURA E ESCRITA

Os conhecimentos prévios das crianças foram investigados por meio de uma avaliação diagnóstica, com objetivo de averiguar o que as crianças já dominavam e o que ainda não estava consolidado com relação ao Sistema de Escrita Alfabética e habilidades envolvendo leitura, produção escrita e ortografia. Constatamos que todas as crianças já compreendiam a hipótese alfabética de escrita, mas ainda apresentavam dificuldades na leitura dos enunciados das atividades e dificuldades na produção escrita de textos com coerência e faltava-lhes competência para escrever ortograficamente as palavras. As crianças desconheciam até mesmo os casos de "regularidades ortográficas contextuais", conforme definição de Morais (2007), ou seja, correspondências som-grafias que contém regras em que as crianças podem ser levadas a compreender e internalizar e que não precisam necessariamente serem memorizadas, como, por exemplo os usos de R ou RR em palavras como rato, carro, barco, verão, genro e prato.

As crianças avaliadas conseguem localizar informações explicitas, reconhecem as finalidades e identificam assuntos em textos simples e curtos, contudo, 62% das crianças não conseguem inferir sentido em quadrinhos que articulam linguagem verbal e linguagem visual.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: GÊNEROS DISCURSIVOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Após análise da avaliação diagnóstica, traçamos os objetivos para o desenvolvimento de um projeto didático para o ano de 2015, cuja temática, definida pela turma, foi: "Jogos, brinquedos e brincadeiras", com objetivo inicial de abordar o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas, conforme definição de Schneuwly e Dolz (2004).

Para os autores supracitados, a sequência didática seria um conjunto de atividades de ensino focalizando gêneros específicos, planejada progressivamente, com objetivos delimitados, organizada em torno de uma atividade de linguagem que tem como projeto de classe, propiciar a construção de conhecimento oral ou escrito sobre um determinado gênero. Os autores explicam ainda que para ensinar um gênero, deve-se fazer com que os alunos aprendam a dominar o gênero, conhecendo e compreendendo-o, para então produzi-lo no ambiente escolar e fora dele.

Também adotamos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, tratando a língua na perspectiva de seus usos em diferentes campos da atividade humana, tais usos efetuam-se em forma de enunciados orais e escritos, "relativamente estáveis", denominados por Bakhtin (2003, p. 262) de gêneros do discurso. Esses gêneros são caracterizados a partir de três elementos: o conteúdo temático; a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático relaciona-se não apenas à seleção do assunto de que vai tratar o enunciado do gênero em questão, mas também envolve as condições de produção do referido gênero, tais como, seu lugar de produção e de circulação e seus interlocutores. Em outras palavras, o conteúdo temático envolve a noção de que para entendermos um texto devemos, necessariamente, entender seu contexto de produção. O contexto de produção de um texto vem a ser a forma como um texto é organizado, sendo que os fatores que influenciam a organização do texto estão relacionados ao lugar e tempo da produção, ao autor e seu papel social, aos interlocutores e ao objetivo social do texto.

A estrutura composicional está relacionada ao estudo da composição do plano textual global, ou seja, da organização da estrutura do texto. Em relação ao gênero história em quadrinhos, foco do nosso trabalho, a estrutura narrativa é predominante. Quanto ao estilo, predomina o uso de diálogos e reprodução da fala, através da associação adequada entre desenho e texto verbal.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS: DA ESFERA MIDIÁTICA PARA A ESFERA ESCOLAR

A escolha do gênero história em quadrinhos se deu por diversos motivos. Um primeiro aspecto diz respeito ao interesse das crianças pelo referido gênero e pela facilidade de acesso. O interesse está relacionado pelo modo como a narrativa é construída, envolvendo linguagem visual e verbal, pela presença do humor e desfechos inesperados. Os temas estão bem próximos do universo infantil e são bem divertidas.

A sequência de atividades foi organizada em 5 módulos: 1) Construção de sentidos a partir da leitura de uma história em quadrinhos, com destaque para as seguintes habilidades: compreensão de informações explícitas, levantamento de hipóteses e realização de inferências; 2) Compreensão da estrutura narrativa, envolvendo o significado dos balões, das onomatopeias e das metáforas visuais, conforme Maciel (2013) e Vargas e Magalhães (2011); 3) Análise ortográfica de palavras com R e RR (regularidades ortográficas contextuais), conforme estudos de Morais (2007); 4) produção, em grupo, de uma história em quadrinhos; 5) Releitura, revisão, reescrita do texto e montagem da revista.

No primeiro módulo, exploramos os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero história em quadrinhos. Foram distribuídos vários exemplares de gibis para que as crianças observassem e lessem as histórias. Em seguida, fizemos várias questões: se conheciam e liam o gênero HQs, quando liam, onde, para quê, se compreendiam as funções dos balões, se conheciam e identificavam outros recursos visuais usados, como as metáforas visuais, expressões faciais, linhas cinéticas, se

compreendiam o modo como os sons são representados nas histórias, por meio das onomatopeias.

Na investigação do repertório de histórias lidas pelas crianças constatamos que as histórias mais conhecidas por elas eram as da revista "Turma da Mônica" (1), uma criança afirmou que lia em casa, já as outras tiveram acesso ao gênero na escola. Todos os alunos conheciam os personagens da "Turma da Mônica" e suas características. Afirmaram que liam para se divertir, para passar o tempo e uma criança disse que lia "para ter o hábito de leitura". Com relação à estrutura composicional das HQs, constatamos que as crianças identificaram somente o balão de fala.

Constatamos que, na escola pesquisada, a leitura de HQs ainda é vista como passatempo, ou seja, as crianças liam gibis depois de ter terminado uma tarefa ou nos momentos de recreação, não havia uma organização didática para leitura e produção de histórias em quadrinhos. Segundo Mendonça (2002, p. 203), as razões para a não incorporação das HQs no elenco de textos com que a escola trabalha, estão relacionadas às temáticas humorísticas e aventureiras e o uso para o entretenimento. Outro aspecto constatado na nossa pesquisa diz respeito à motivação das crianças pela leitura do gênero HQs, devido à forte presença da linguagem visual, mas, apesar disso, as crianças tinham pouco conhecimento sobre sua estrutura composicional, o que resultava em uma leitura superficial. Sobre isso, Mendonça (2002) afirma que

> (...) o papel de semioses distintas (verbal e não verbal) para a construção de sentido termina por tornar as HQs acessíveis não só a adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido. Os fatores acima contribuem não só para conquistar a preferência dos leitores, como também para incrementar a fluência da leitura. Essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de quer "ler quadrinhos é muito fácil. (p. 202)

No segundo módulo focalizamos a leitura compreensiva de uma HQs, com destaque para a compreensão de informações explícitas, levantamento de hipóteses e a realização de inferências. Trabalhamos com a HQs "O plano que o vento levou" de Sousa (2009) (fig. 1), por se tratar de uma história que trazia a temática das brincadeiras, tema do projeto da turma e, Além disso, a história é longa e possibilita trabalhar com a estratégia da pausa protocolada, que permite verificar as hipóteses das crianças, auxiliando-as na compreensão da lógica textual. Essa estratégia foi cunhada dos estudos psicolinguísticos e tem o propósito de, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura. Segundo Leal (2014),

> (...) respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades e facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto s seus conhecimentos prévios. (p. 276)

No terceiro módulo foram elaboradas atividades visando um estudo da estrutura narrativa, envolvendo o significado dos balões, das onomatopeias, das linhas cinéticas e das metáforas visuais (fig. 2 e fig. 3).

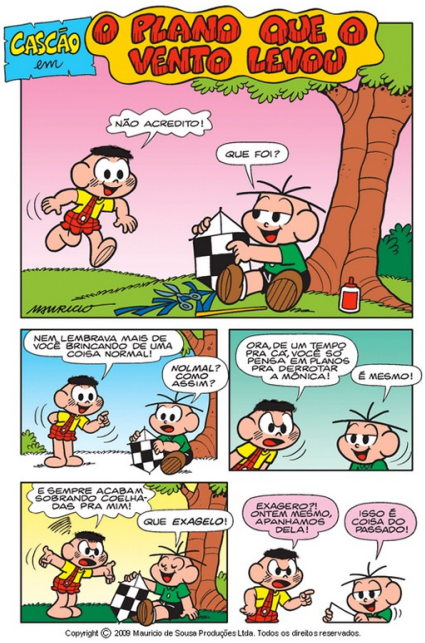


Fig. 1. Primeira página da HQs

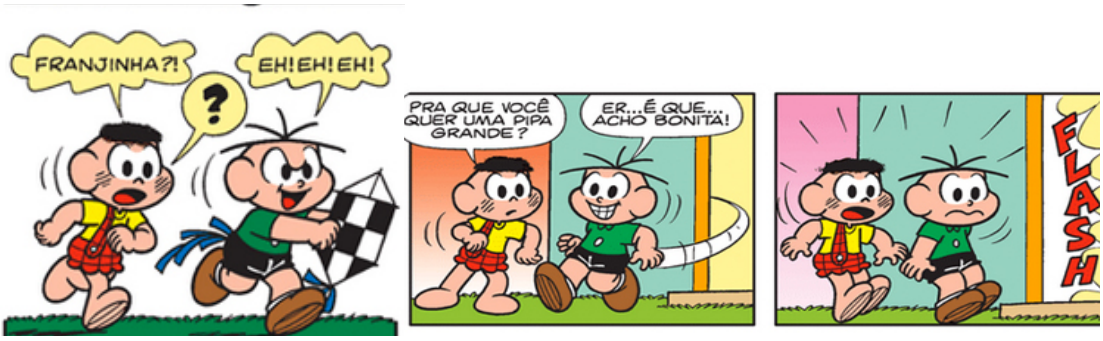


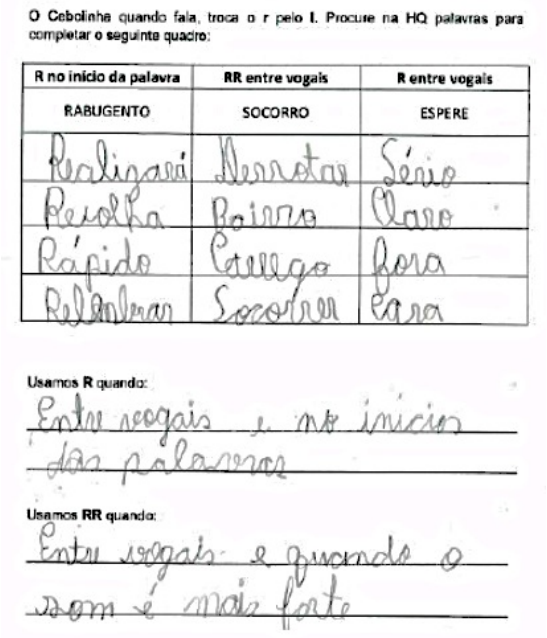
Fig. 2. Exploração de metáfora visual (?), linhas cinéticas e onomatopeias



Fig. 3. Mural exposto na sala de aula: tipos de balões e onomatopeias

No quarto módulo foi feita análise ortográfica de palavras com R e RR, essa dificuldade foi constatada na avaliação diagnóstica e, conforme Morais (2007), é possível trabalhar de modo reflexivo com as palavras que apresentam regras ortográficas. Segundo Morais (2007), as regras contextuais "implicam levar em conta a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual letra é a correta" (p. 21). Assim, no ensino da ortografia, devemos considerar que a norma ortográfica do português brasileiro contém aspectos regulares e que podem ser aprendidos por meio da compreensão, como também apresenta irregularidades que precisam ser memorizadas.

Na atividade proposta (fig. 4), a criança tinha que compreender a troca de letras realizada pelo personagem Cebolinha – troca da letra "R" pela letra "L", essas trocas aparecem já na primeira página da história (fig. 1), nas palavras "nolmal" e "exagelo", por exemplo. Em seguida, a criança deveria selecionar palavras com R no início da palavra e palavras com RR e R entre vogais. Após examinar as palavras, a criança deveria chegar a uma conclusão. No exemplo da fig. 4, a criança começa a fazer algumas distinções nos sons da letra R em diferentes contextos: ela já sabe que usamos RR entre duas vogais "quando o som é mais forte". A criança percebeu também que mesmo com som forte, nunca usamos RR no início de palavras. A partir dessas atividades, consideramos que podemos ensinar as normas ortográficas de forma mais prazerosa e duradouras.


O Cebolinha quando fala, troca o r pelo l. Procure na HQ palavras para completar o seguinte quadro:

R no início da palavra	RR entre vogais	R entre vogais
RABUGENTO	SOCORRO	ESPERE
Realizará	Narrator	Sério
Revolta	Bairro	Claro
Rápido	Corrego	Para
Rebolar	Socorrer	Cara

Usamos R quando:
Entre vogais e no início das palavras

Usamos RR quando:
Entre vogais e quando o som é mais forte

Fig. 4. Atividade de análise ortográfica

No quinto módulo foi feita a produção, em grupo, de uma história em quadrinhos. Foram estabelecidas questões para discussão nos grupos: Quem vai ser o escriba? Quem vai desenhar? Quem vai colorir? Quem vai ser o roteirista?

As orientações referentes à estrutura composicional foram as seguintes: organizar a narrativa em quadros (mínimo de 6 quadros), usar os recursos icônico-verbais apresentados na aula (fig. 3), conforme o enredo da história, usar diálogos e uma linguagem informal própria da vida cotidiana (estilo) e a temática deveria versar sobre o tema do projeto da turma "Jogos, brinquedos e brincadeiras". Além da definição do tema, as crianças foram orientadas a produzir histórias fictícias em

grupo (autoria coletiva), tendo como interlocutores seus colegas de turma (leitores prováveis), com objetivo de divertir.

No sexto módulo foi feita a revisão das histórias produzidas na aula anterior, composta pelas seguintes etapas: leitura, revisão, reescrita, ilustração e montagem da revista (capa, folha de rosto e textos). Para a produção da capa foi feita uma montagem com as ilustrações de todas as histórias, na folha de rosto consta a assinatura de todas as crianças, que optamos por não reproduzir aqui para manter o anonimato das crianças.

Abaixo, apresentamos as produções finais:



Fig. 5. Capa da revista



Fig.6. A brincadeira perfeita



Fig. 7. O plano infalível



Fig. 8. Amizade com as frutas



Fig. 9. O dia perfeito no parque

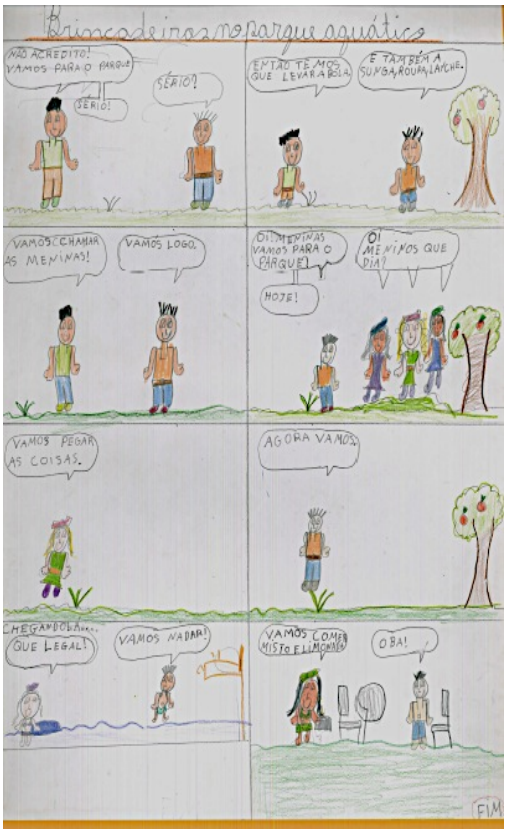


Fig. 10. Brincadeiras no parque aquático

A partir da análise dos títulos e das HQs produzidas pelas crianças, observamos que todas as histórias contemplaram o tema proposto no início da S.D: "Jogos, brinquedos e brincadeiras". As produções foram assim intituladas: A brincadeira perfeita; O plano infalível; Amizade com as frutas; O dia perfeito no parque e Brincadeiras no parque aquático.

Na história "A brincadeira perfeita" (fig. 6) encontramos uma sequência lógico-temporal coerente, que permite compreender a ordem dos fatos: indecisão das crianças sobre qual brincadeira escolher para brincar no recreio, opção por brincar de pega-pega e futebol, jogando futebol e, no último quadro, aparece um adulto, provavelmente, a professora, que convida as crianças para retornar à sala de aula. Notamos no 3º quadro, o uso de balões de fala e pensamento. Notem a expressão no rosto do menino (último personagem retratado no quadro), demonstrando insatisfação com relação à brincadeira sugerida pela primeira personagem.

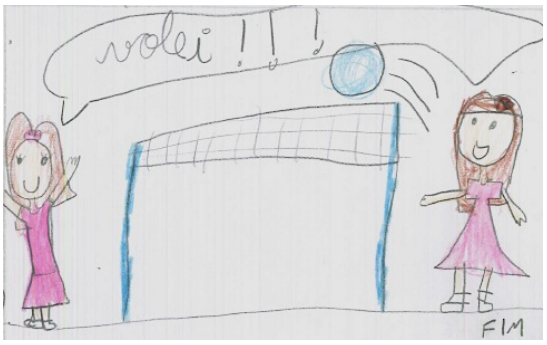


3º quadro da HQs: "A brincadeira perfeita"

Há uma inadequação na ordem de apresentação dos personagens, ou seja, o menino deveria aparecer logo após a fala da primeira personagem, no entanto, esse deslize não inviabiliza a compreensão da narrativa. Também fica implícita qual seria a brincadeira perfeita: o futebol? Parece que sim, uma vez que apesar da solução para o conflito sobre qual brincadeira eleger para a hora do recreio ser futebol e pega-pega, no 4º quadro aparece uma menina fazendo gol e a brincadeira pega-pega não é retratada.

Na HQs "O plano infalível" (fig. 7), há uma nítida relação com a história de Maurício de Sousa "O plano que o vento levou", que foi lida na sala de aula. As crianças usaram seus nomes para apresentar os personagens e, no final, os meninos conseguem sair correndo com o sansão, sem nenhuma punição. Também não explicam quem é o sansão, na história original é o coelhinho de pelúcia da personagem Mônica. Na produção textual das crianças, foi feito uso somente do balão de fala e de legendas (no 3º e 6º quadros), com indicação do "Fim" da história, traço característico das HQs.

A história "Amizade com as frutas" (fig. 8) inicia com as crianças de roupa de banho, brincando na água e uma delas convida as demais para ir até a sua casa. É feito uso de balões com três e dois rabichos, indicando que a mesma resposta é dada por mais de uma criança. Então acontece um fato inusitado, as frutas estão dispostas em formas geométricas e, nos quadros seguintes, elas aparecem como portais, que levam as crianças para uma outra dimensão, onde há uma rede e bolas. O último quadro mostra duas meninas jogando vôlei, com uso de linhas cinéticas, representando o movimento da bola. Também há indicação do "Fim" da história.



8º quadro da história "Amizade com as frutas", com uso de linhas cinéticas

Na história "O dia perfeito no parque" (fig. 9), as crianças utilizam de vários tipos de balões: com dois rabichos, de pensamento e de grito (fig. 11), demonstrando competência linguística no uso dos balões para contar uma história.

Na história "Brincadeiras no parque aquático" (fig. 10), apesar de no título indicar que são brincadeiras, a história mostra apenas as crianças nadando e dois quadros trazem informações vagas: "vamos pegar as coisas", quais coisas? E no outro quadro "Agora vamos", sem mencionar como as crianças foram para o parque aquático. Quanto à estrutura da narrativa, são feitos usos de balão de fala duplo e de balão com três rabichos (fig. 12), conferindo dinamismo à história. Também foi feito uso de legenda, marcando a mudança de ambiente "Chegando lá"... Os usos desses recursos denotam que as crianças compreenderam a estrutura narrativa e procuram representar as dimensões espaciais e temporais.



Fig. 11. Uso de balão de grito



Fig. 12. Uso de balão duplo e de balão com três rabichos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da sequência didática, constatamos que as crianças conheciam o suporte e tinham o hábito de folhear e ler histórias em quadrinhos em casa e na escola. Elas também consideravam o gênero divertido e se mostraram bem entusiasmadas com a proposta. Outro aspecto identificado, diz respeito às dificuldades das crianças para realizar inferências tanto em histórias curtas quanto em histórias de extensão longa, nesse sentido, a leitura compreensiva da HQs "O plano que o vento levou" só foi possível a partir de uma mediação feita pelas monitoras, com uso da estratégia de protocolos de leitura.

Na produção das HQs, as narrativas produzidas pelas crianças contemplaram o tema definido a priori, contudo sem gerar efeito de humor. Apenas a HQs "A amizade com as frutas" traz uma certa irreverência e criatividade dos autores. Quanto aos recursos visuais as crianças fizeram uso de balões de fala, de grito, de pensamento e linhas cinéticas. Não foram feitos usos de metáforas visuais e nem de onomatopeias.

Constatamos que a escola não realiza um trabalho sistemático envolvendo o gênero HQs, apenas disponibiliza exemplares para leitura após a realização de atividades. Destarte, salientamos a necessidade de a escola trabalhar com S.D. envolvendo a leitura de imagens presentes nas HQs, pois notamos que as crianças, pouco observavam este aspecto. Sem uma boa observação dos quadros, das cenas, dos movimentos corporais, das metáforas visuais fica difícil a criança realizar inferências. Essas inferências quando apoiadas na leitura das imagens são fundamentais para que o leitor compreenda o desenvolvimento da narrativa. Na verdade, a ação da narrativa é construída pela combinação de todos estes elementos.

Concluímos que ler histórias em quadrinhos não é algo fácil, pois demanda estratégias sofisticadas de leitura e exige a percepção de elementos inferenciais, como as descritas neste artigo. Por outro lado, por se tratar de um gênero que articula linguagem visual e verbal, torna-se atrativo para as crianças e, se bem explorado, favorece o acesso a práticas de linguagens antes não dominadas por elas.

NOTAS

[1] Turma da Mônica é um dos gibis mais tradicionais do Brasil, criado pelo jornalista e cartunista Maurício de Sousa em 1970.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil (2006). Presidência da República. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm (acesso em 29/03/2016).

Brasil (2007). Presidência da República. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm (acesso em 29/03/2016).

Brasil (2010). Ministério da Educação. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf (acesso em 29/03/2016).

Brasil (2012). Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem*. Brasília, dez. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto (acesso em 29/03/2016).

Brasil (2014). Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm (acesso em 29/03/2014).

Brasil (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação nacional da alfabetização: Relatório 2013-2014* – Vol. 1: Da concepção à realização. Brasília, DF: Inep.

Leal, L. F. V. (2014). Protocolos de leitura. In I. Frade, M. Val, & M. Bregunci, *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores* (pp. 277-279). Belo Horizonte: UFMG.

Maciel, F. I. P. (2013). As histórias em quadrinhos (HQs) nas sequências didáticas (SD): O prazer no fazer, ensinar e aprender. *Salto para o futuro: Projeto didáticos no ciclo de alfabetização*, Ano XXIII (Boletim 6), 28-37.

Mendonça, M. R. S. (2002). Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. In A. P. Dionisio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra, *Gêneros textuais & Ensino* (pp. 194-207). Rio de Janeiro: Lucena.

Morais, A. G. (2007). A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada? In A. Silva, A. G. Morais, & K. L. Melo, *Ortografia na sala de aula* (pp. 11-27). Belo Horizonte: Autêntica.

Schneuwly, B., & Dolz, J., et al.(2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Sousa, M. (2009). *O plano que o vento levou*. Disponível em: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos (acesso em 29/03/2016).

Vargas, S. L., & Magalhães, L. M. (2011). O gênero tirinhas: Uma proposta de sequência didática. *Educação em Foco, 16*(1), 119-143.

A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM PARA PROFESSORES/AS DO ENSINO PÚBLICO: ASPECTOS TEMÁTICOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Renato Cabral Rezende[1], Ormezinda Maria Ribeiro[2] & Maria Marlene Silva[3]

[1]Universidade Federal de São Paulo (BRASIL)
[2,3]Universidade de Brasília (BRASIL)

1. PARA CONTEXTUALIZAR

O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM foi instituído a partir da portaria nº 438/1998, promulgada pelo Ministério da Educação e da Cultura-MEC. Foi concebido na esteira dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que previa a formação no ensino médio para o mercado de trabalho e para a atuação cidadã, e da Lei nº 10.172/2001 (o último Plano Nacional de Educação, PNE), tendo como objetivo atuar como mecanismo de avaliação educacional pelo governo federal. Sua finalidade seria a de oferecer aos estudantes uma autoavaliação que seria um parâmetro para, dentre outros objetivos, "II - servir de referência para os egressos do Ensino Médio; III - fornecer dados para o acesso à Educação Superior, IV - servir de acesso aos cursos profissionalizantes". Ao longo de sua história, o ENEM vai, paulatinamente, sendo transformado de um exame voluntário de aferição de resultados em uma política pública (Oliveira, 2013, p. 2). Do porquê disso: segundo o autor, com a portaria nº 110/2002, o exame tornou-se uma modalidade complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior. Em 2006, nova portaria, agora a de nº 7/2006, instituiu um quarto objetivo ao exame: "possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais". A criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005, fora reveladora disso: tratava-se de programa em cuja participação a realização do ENEM era (e ainda é) obrigatória. Na esteira deste autor, Quinalia, Sloniak, Dores, e Lira (2013, p. 67) entendem que, porque o exame objetiva a ser um instrumento de medição e de avaliação, por parte do Estado, de competências e habilidades do jovem para sua inserção no mercado de trabalho e para a prática da cidadania, é que se pode afirmar haver, no ENEM, o traço de uma política pública.

O ENEM é um instrumento de avaliação de competências e de habilidades do estudante (Quinalia et al., 2013). Estas últimas decorrem das competências, constituindo a dimensão de um "saber-agir" em uma situação-problema. O estudante, a partir da manipulação de conceitos trabalhados no ensino, deve propor soluções para a situação em questão.

Neste sentido, sua prova de redação consiste na elaboração de um texto do gênero dissertativo-argumentativo por meio do desenvolvimento de "um tema de ordem social, científica, cultural ou política" (Inep, 2013, p. 7). É apresentada uma situação-problema a partir da qual o estudante deve: (A) mobilizar conhecimentos linguístico-textuais (competências I e IV); (B) mobilizar conhecimentos sobre o gênero textual e conhecimentos de diferentes áreas do saber a serem trabalhados no texto (competências II e III); deve construir um (C) ponto de vista e elaborar uma proposta de solução (competência V) para a referida situação.

O trabalho que ora apresentamos resulta de um curso de extensão – homônimo a este texto –, de natureza teórico-prática, voltado aos professores de

Língua Portuguesa da rede pública de ensino de São Paulo-SP e Brasília-DF. Em São Paulo, realizou-se em quatro encontros semanais, com duração de duas horas cada, na Escola Estadual Major Arcy, Vila Mariana, em setembro de 2015. Em Brasília, realizou-se em um encontro de quatro horas de duração no Centro Educacional 03, na região administrativa de Sobradinho, em outubro de 2015.

É neste contexto que o curso apresentou sua primeira justifica: objetivamos que o/a cursista pudesse compreender melhor a política pública ENEM e, em seu interior, sua prova de redação como um problema motivador de reflexão em busca de política pública como solução para ele.

Uma segunda justificativa para o curso consistiu em apresentar aos cursistas, com mais vagar, cada uma das cinco competências da prova de redação do ENEM – com seus respectivos critérios de correção – com vistas levá-los/as a compreender como as ações de textualização demandadas pela prova devem estar a serviço da reflexão sobre o problema público em debate. Como destacado em A, B e C acima, o trabalho com as cinco competências na prova não é senão voltado para a reflexão e ação sobre uma questão de interesse público. Uma vez o cursista compreendendo a relação entre textualização e reflexão sobre esse problema público, esperava-se que o curso fomentasse reflexão nos docentes-cursistas sobre como incentivar, em seus estudantes, a escrita dos textos com vistas a facilitar sua compreensão de e participação no debate sobre temas de interesse público.

Por fim, mas não menos importantemente, uma terceira justificativa para o curso foi o fato de ele, em atendimento às diretrizes para ações de Extensão Universitária, segundo prevê a Política Nacional de Extensão Universitária, ter forte natureza dialógica entre universidade e comunidade atendida. O curso foi ministrado nos municípios de São Paulo (SP) e Brasília (DF) para professores/as do ensino público dessas localidades. Constituiu-se em uma proposta piloto para que, uma vez ministrado em diferentes localidades por docentes diferentes, se transformasse em uma parceria interinstitucional.

Apresentaremos, a seguir, reflexões realizadas nos encontros do curso para professores da escola pública, especialmente sobre (i) o impacto da prova de redação do ENEM em sala de aula do ensino público; e sobre (ii) os temas de provas redação do exame.

2. O IMPACTO DO ENEM NAS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO PÚBLICO

Desde a sua implantação, o ENEM vem recebendo, a cada ano, mais inscritos para a realização das provas. Observa-se que isso ocorre devido a mudanças instituídas no processo em relação aos seus objetivos e finalidades principais.

A partir da reconfiguração do ENEM como uma modalidade de ingresso, principalmente nas universidades públicas, o que se observa mais explicitamente no Brasil é uma mudança de atitude da sociedade em geral em relação à própria percepção da dimensão pedagógica, política e social desse exame. Ao deixar de ser um exame cujo objetivo inicial era avaliar o desempenho do aluno ao final do ensino básico para aferir o desenvolvimento de competências e ter seus objetivos ampliados, nos anos de 2005 e, em seguida, de 2009, sendo utilizado também como ferramenta de seleção para o ingresso no ensino superior, o ENEM sofreu várias mudanças em sua composição estrutural, sempre que verificada a necessidade de ajuste e adaptação ao púbico e aos novos objetivos, passando de simples exame para o maior vestibular do país, reconhecido oficialmente pelo RankBrasil – Recordes Brasileiros.

Em vista dessas alterações conceituais e estruturais, discutiu-se no curso, especialmente em Brasília, com base em Ribeiro e Bortone (2015, p. 132), que o ENEM deixou de ser mais um exame que incorporava o processo de avaliação para provocar mudanças substanciais nos currículos escolares e no modo de perceber a própria avaliação. A avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM, aparece no cenário brasileiro como o principal instrumento para constatar a competência na tecnologia da escrita.

Além disso, discutiu-se também no curso que os resultados desse exame têm auxiliado o MEC na elaboração de políticas de melhoria do ensino brasileiro com efeitos significativos no debate sobre o processo de avaliação, desencadeando ações que refletem diretamente na reestruturação dos currículos e nas estratégias de ensino de leitura e produção textual. Essas mudanças contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas, mais investimentos nas escolas, mais interesse dos alunos no trabalho com o texto e para o despertar das forças políticas para a importância da escrita.

Ambas as discussões vieram na esteira do que foi apresentado por Ribeiro e Caetano, em 2014, no XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VI Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares – Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, sob o título "Pretexto: embates e debates sobre a produção textual e o impacto provocado pelo ENEM no currículo escolar". Na ocasião, as autoras refletiram como os debates e embates acerca das propostas de produção textual no ENEM têm alterado, no microcosmo da sala de aula, a organização do trabalho pedagógico, bem como a percepção dos alunos em relação a sua produção e como isso, de forma cíclica, tem gerado pesquisas e discussões que levam a um novo desenho curricular da Educação Básica e, principalmente, a uma nova postura frente ao ensino de produção textual.

Diante destas reflexões acerca dos impactos da prova de redação do ENEM no ensino público, os/as cursistas em São Paulo e em Brasília, em diálogo conosco, retomaram perguntas que sempre são desafiadoras a todo/a docente de leitura e produção textual: e como "adivinhar" o tema da prova de redação? Isto é: como elaborar uma proposta pedagógica ao longo do ano letivo que traga para a aula de produção textual problemas de ordem pública? Quais deles trazer? Como abordá-los? Enfim, como elaborar uma proposta pedagógica que dialogue com os temas da redação do ENEM?

O próximo passo, no curso, tanto em São Paulo como em Brasília, não foi o de oferecer respostas a tais indagações, mas o de oferecer uma provocação, por meio de um novo olhar sobre a prova: falar sobre os temas da prova de redação do ENEM como propostas de discussão de políticas públicas.

3. ANÁLISE DE TEMAS DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

O Brasil é um país em ascensão na contemporaneidade. Já é truísmo falar de suas dimensões demográfica, territorial, econômica e de biodiversidade e o impacto que podem ter na construção de uma sociedade aberta e plural, demandando de nós reflexão acerca de instrumentos de políticas públicas vivenciadas na relação entre Estado, indivíduos e tecido social.

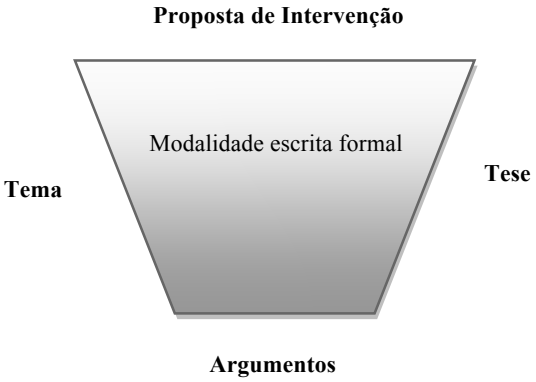
Com base nessa premissa, discutimos com os cursistas de São Paulo e Brasília que os temas escolhidos para a redação do ENEM têm se desenvolvido no sentido de (i) incentivar o/a candidato/a a refletir sobre fatos político-culturais vivenciados no país, mas ainda não tão compreendidos pelo Estado nacional (tema da prova de 2012, por exemplo, como veremos abaixo); (ii) incentivar o/a candidato/a a refletir sobre

políticas públicas já implementadas ou a serem implementadas, bem como os diálogos possíveis com outras nações com relação às suas políticas (tema da prova de 2014, por exemplo, como veremos abaixo).

Segundo o manual do candidato (Inep, 2013), a prova de redação do ENEM consiste em:

> Produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo- argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às "competências" que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. (p. 7)

A proposta consiste na elaboração de um texto dissertativo argumentativo que contemple a seguinte representação:



Na elaboração da redação, a/o candidata/o deve desenvolver uma tese para o seu texto referente ao tema proposto apoiado em argumentos consistentes de forma coerente e coesa, formando uma unidade textual, devendo também, seja ao longo do texto, seja ao final dele, propor uma solução para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. O texto deve ser escrito com base nas cinco competências a seguir:

- *Competência 1* – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Nessa competência, exige-se do aluno o domínio da escrita formal da língua portuguesa, na redação do texto o candidato deve ser claro, objetivo e direto, empregar um vocabulário variado, preciso, obedecer às regras normativo-gramaticais, sem repetições, sem gírias, que são características de um texto informal, com ausências de marca de oralidade e de registro informal.
- *Competência 2* – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver um tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo. Nessa competência, o candidato deve compreender que o texto escrito deve ser um texto dissertativo-argumentativo, no qual argumentos devem ser expostos não somente como uma exposição de ideias, o texto não deve ser escrito somente com caráter expositivo, o candidato deve

apresentar um texto que corresponda ao tema proposto e defender a sua tese utilizando-se desses argumentos.

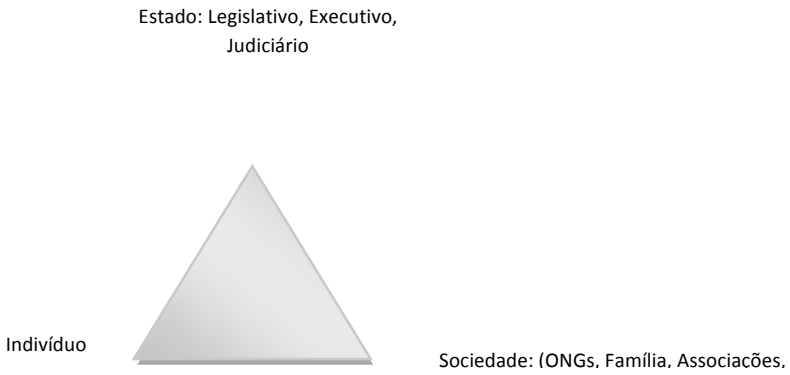
- *Competência 3* – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Nessa competência, exige-se que o candidato elabore um texto que apresente uma ideia a ser defendida com argumentos que fundamentem a sua defesa em relação à temática exigida pela proposta de redação, ou seja, o texto deve ser coerente em todos os seus aspectos e ideias expostas. Será avaliada a forma como o candidato seleciona, relaciona, organiza e interpreta os fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista.
- *Competência 4* – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Nessa competência, exige-se uma estruturação lógica entre as partes da redação, o texto deve ser organizado de forma que as frases e os parágrafos estabeleçam uma estrutura lógica e coesa entre si e a interdependência das ideias apresentadas. Essa interdependência pode ser expressa através de conjunções, preposições, advérbios, por elos entre as palavras ou pela inferência da articulação das ideias. O candidato deve se utilizar de vários recursos linguísticos que garantam a coesão de seu texto.
- *Competência 5* – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Nessa competência, exige-se que o candidato apresente uma proposta de intervenção para o problema abordado em sua redação: além de ter uma tese apoiada em argumentos concisos e consistentes, o trabalho deve apresentar uma proposta de intervenção na vida social do ser humanos sem que esta esteja em contra os direitos humanos. O meio de realização da proposta deve conter riquezas de detalhes de sua execução, a coerência da argumentação é um dos aspectos decisivos no processo de avaliação.

A estrutura da prova do ENEM, *per se*, não é novidade para os/as cursistas em ambos os contextos onde realizamos o curso. O que foi novidade para todos/as, porém, foi a forma como se construiu a visada sobre os temas das provas. Para o curso, fizemos um recorte com quatro edições bastante recentes do ENEM:

- 2011: "Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado";
- 2012: "O movimento imigratório para o Brasil no século XXI";
- 2013: "Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil";
- 2014: "Publicidade infantil em questão no Brasil".

Durante o curso, tanto em São Paulo, quanto em Brasília, analisamos detalhadamente a prova de redação das edições de 2011 a 2014. Observamos e discutimos a forma como o nome do tema foi elaborado: em 2011, por exemplo, por causa dos dois pontos, houve problemas de interpretação por muitos/as candidatas/os, que entenderam, equivocadamente, que a prova tinha dois temas naquele ano. Não gratuitamente, após aquela edição, o uso dos dois pontos no tema da prova foi abolido. Outra observação feita no curso foi a de que a palavra "Brasil" – e a ideia de Brasil contemporâneo – é, desde 2011, recorrente na exposição do tema de cada prova.

Observamos também a natureza dos textos motivadores, analisando seu gênero e recursos para-textuais como: se se tratavam de texto retirado página de órgão governamental; se texto retirado de página de alguma ONG; se o texto era apenas verbal ou multimodal; por fim, se vocalizava o ponto de vista ou do Estado, da sociedade civil ou se do ponto de vista da vida individual. Refletimos com as/os cursistas que a prova de redação do ENEM não é uma mera discussão de "problemas sociais". A prova não consiste na escolha aleatória de uma "questão social" do Brasil contemporâneo. Ao contrário: propusemos aos/às cursistas que há uma contextualização sempre dentro dessa relação triangular "Estado-sociedade-indivíduo, como se pode observar na figura a seguir,



de modo que a prova de redação do ENEM é pensada para fomentar a inserção do/a estudante em um debate público em que estas três dimensões de ação social basilares a uma democracia liberal se fazem presentes, tendo como foco a promoção de reflexão crítica, neste processo, das relações entre os atores sociais localizados três vértices do triângulo acima. Veremos isso com mais detalhamento a seguir. Por ora, o que queremos salientar é que esse triângulo se faz presente nas edições de 2011 a 2014 do exame, edições analisadas em nosso curso.

3.1. A prova de redação do ENEM e o ciclo de políticas públicas: três exemplos

Com base nessas considerações, discutimos com as/os cursistas em São Paulo e em Brasília a leitura de que prova de redação do ENEM incentiva o/a candidato/a a pensar no *ciclo de política pública* (Secchi, 2014). Ela tem caminhado para a promoção de discussão de políticas públicas no Brasil, podendo, inclusive, dialogar com experiências internacionais (como foi a prova de 2014), uma vez que no bojo de sua elaboração, pressupõem uma imersão do candidato no universo sócio-político que determina as diretrizes para a implantação de políticas públicas, ainda que isso não seja manifesto de forma sistematizada.

Segundo Secchi (2014, p. 11), política pública é um conceito abstrato, materializado por meio de diferentes instrumentos (p. 2), não havendo consenso em sua definição. Neste sentido, política pública, ainda segundo Secchi (2014), tem como definição geral:

> (...) são diretrizes elaboradas para enfrentar um problema público, isto é, o motivo para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema coletivamente relevante.

> (...) tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões. (pp. 1-2)

Em termos pedagógicos, elas podem ser pensadas sob o formato de ciclos. Ainda de acordo com Secchi (2014), "o ciclo de uma política pública constitui um esquema de visualização e interpretação que a organiza em fases sequenciais e interdependentes" (p. 44). Esse ciclo contém sete fases principais que podem ser visualizados no seguinte esquema:



Ciclo de políticas públicas
(segundo Secchi, 2014)

Vejamos, em linhas gerais, o que são cada uma das etapas do ciclo de políticas públicas, conforme expõe Secchi (2014).

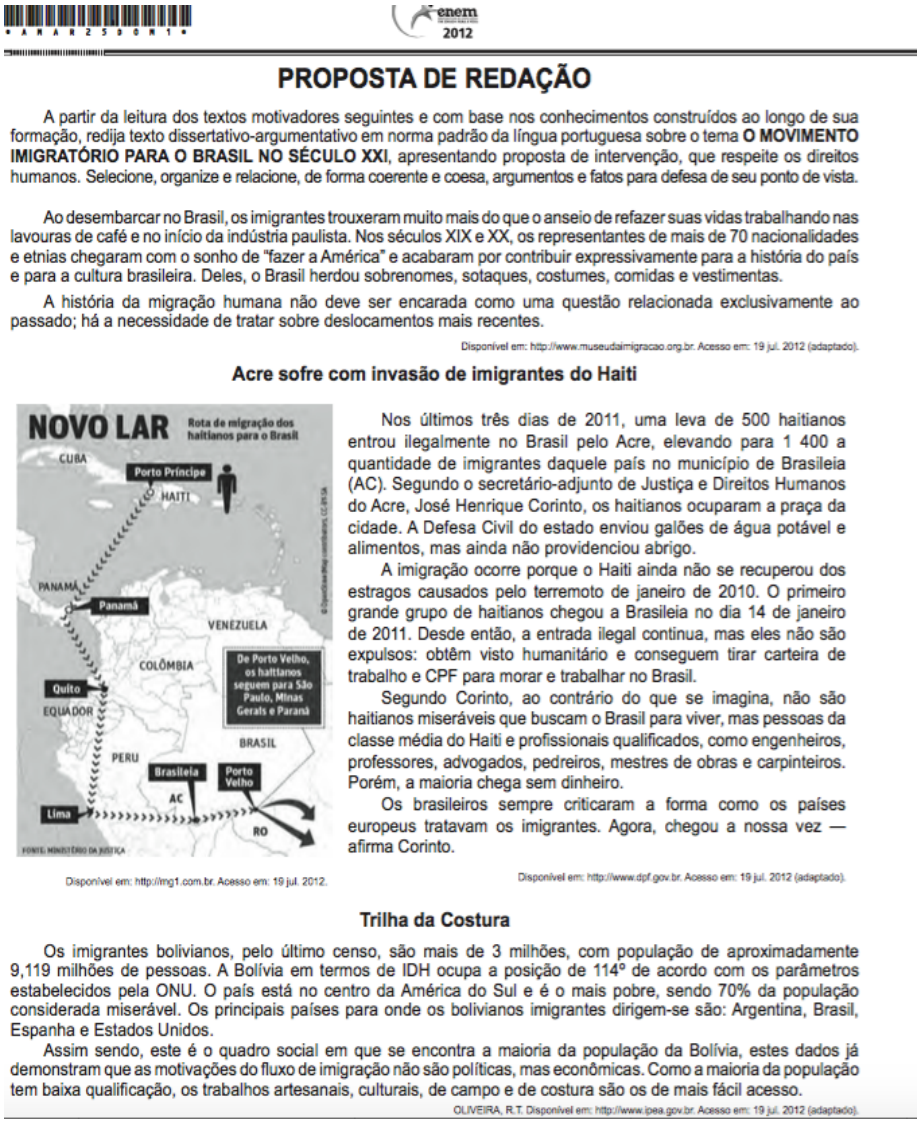
A *Identificação do problema* diz respeito à percepção, por uma coletividade, de um problema público. Ele é a diferença entre como é a realidade pública e como se deseja que ela possa ser. A *Formação da agenda*, por sua vez, é o conjunto de problemas entendidos como relevantes. A agenda pode ser *política* (problemas ou temas que a comunidade política entende como merecedor de intervenção pública); *formal* ou *institucional* (os problemas ou temas que o poder público já decidiu que irá enfrentar); agenda *da mídia*: são os problemas e temas que recebem atenção dos meios de comunicação. A *Formulação de alternativas* diz respeito ao momento da elaboração de métodos, programas, estratégias ou ações para se alcançar determinados objetivos.

A *Tomada de decisão* é a mobilização para a execução da política. Já a *Implementação* é a conversão das intenções em ações por meio de instrumentos de política pública: dentre outros, por incentivo fiscal; por aplicação de uma Lei; por legalização ou desregulamentação (como foi o tema de 2014, sobre proibição, ou não, pelo Estado, da publicidade infantil no Brasil). A *Avaliação* é quando o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o objetivo de se conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a motivou (como foi o tema de 2013, sobre os efeitos da Lei Seca, promulgada no Brasil em 2008). Por fim, a *Extinção* é a última fase do ciclo de política pública: quando o problema é resolvido; ou quando os problemas de implementação são insuperáveis ou quando ela se torna inútil pelo esvaziamento do problema.

Tomemos, primeiramente, a edição de 2012, que propunha reflexão sobre o "Movimento imigratório para o Brasil no século XXI". Na prova constava um texto

multimodal e três verbais. Dentre estes três, um era de uma ONG; dois eram originários textos do Estado: a Polícia Federal e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). As fontes eram reveladoras da forma como a prova propunha reflexão, pelo candidato, sobre o tema: que estes atores sociais ainda não tinham uma proposta de ação para o problema imigratório no Brasil contemporâneo.

Embora a imigração não seja uma novidade na constituição demográfica e sociocultural do Brasil, tomada em sua manifestação contemporânea, configura um fato político-cultural ainda não tão compreendido pelo Estado nacional *vis à vis* seus aspectos positivos ou negativos. Discutimos com os/as cursistas que, se se pensar no ciclo de políticas públicas, a prova requereu reflexão sobre *Identificação de problema* e/ou de *Formação de uma agenda* motivada pela imigração. Em São Paulo, eles/elas lembraram da importância da proteção aos Direitos Humanos, tal como foi discutido com base em Portela (2013), já que seus estudantes poderiam eventualmente atitude de xenofobia durante a produção textual.



enem 2012

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: http://www.museudaimigracao.org.br. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Disponível em: http://img1.com.br. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: http://www.dpf.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

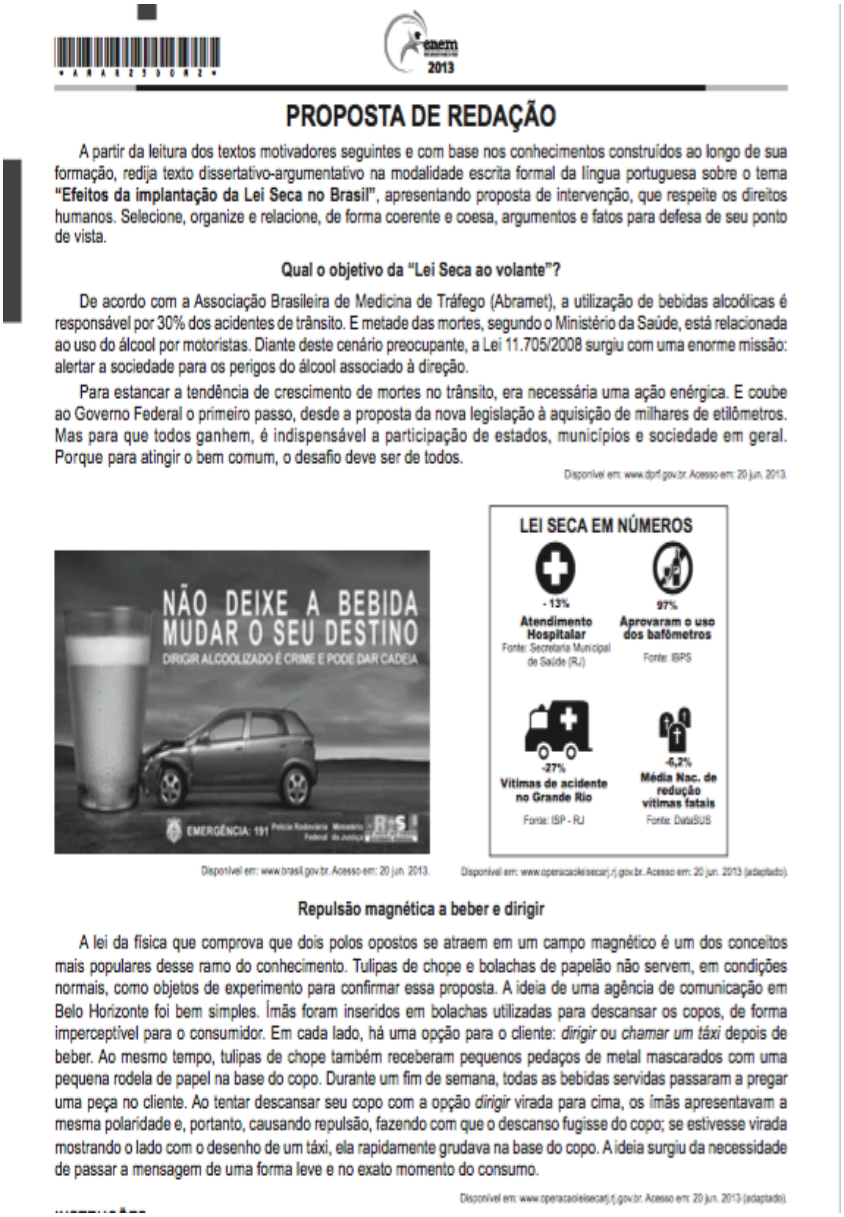
Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Com o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", discutimos com os/as cursistas em São Paulo e Brasília qual fase do ciclo de políticas públicas a prova de 2013 poderia ser considerada. O entendimento foi o de que seria na fase da

Avaliação de política pública. O tema já delineia isso ao falar em "efeitos", em "implantação" (o que implica dizer que o problema fora identificado, a agenda formada, a decisão foi tomada e implementada) e em "Lei" (o instrumento de política pública utilizado). Chamou a atenção dos/as cursistas quando informadas/os que todos os quatro textos motivadores desta edição da prova tinham como fonte o poder público: o governo Federal, a Polícia Federal e o governo do Estado do Rio de Janeiro (em dois deles).



enem 2013

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.

Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Por fim, a prova de 2014, "Publicidade infantil em questão no Brasil", foi em torno da Implementação/Tomada de Decisão. Os textos motivadores eram: 1) fragmento de reportagem da BBC, do Reino Unido, mostrando o conflito entre o Conselho Nacional de Regulação Publicitária (Conar), representando o setor privado na discussão do problema público, e o Conanda, representando o Estado; 2) texto multimodal montado pela Folha de S. Paulo tendo como fontes a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Conar sobre a publicidade infantil no mundo, o que remonta a como deveria/poderá ser a atuação do Estado brasileiro comparativamente

a de outros estados nacionais neste tema; 3) fragmento de livro sobre a responsabilidade da família e dos indivíduos no tema.

Não é difícil perceber que esta edição da prova propunha ao/à candidato/a discutir, no ciclo de políticas públicas, a *Tomada de decisão* e a *Implementação*, ou seja, a mobilização para a execução da política e a escolha de instrumentos para isso: deveria o Estado proibir total ou parcialmente por meio de Lei, ou deixar a condução da publicidade infantil a cargo do Conar? Qual o papel da família neste processo? Discutimos com os/as cursistas que esta edição da prova não era sobre consumismo infantil, mas sobre necessidade – ou não – de proteção da infância face ao fenômeno do consumismo gerado pela publicidade dirigida ao público infantil. A turma em São Paulo, particularmente, discutiu, também com base em Portela (2013), sobre incentivar a difusão dos Direitos Humanos no Ensino Médio brasileiro. Estas três edições da prova mostraram que o conceito de política pública tem sido o eixo organizador dos temas da prova de redação do ENEM entre 2011 e 2014.



enem 2014

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. **A publicidade infantil deve ser proibida?** Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO

Fontes: OMS e Conar/2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. **A criança e o marketing:** informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apresentar a frutífera experiência do curso de extensão "A prova de redação do ENEM para professores/as do ensino público: aspectos temáticos e critérios de avaliação", voltado para professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de São Paulo-SP e Brasília-DF. Ao longo destas linhas, procuramos expor as discussões realizadas durante o curso, com o objetivo de explicitar como os cursistas puderam perceber impactos da prova de redação do

ENEM em sala de aula do ensino público e também os temas da prova como lugar de reflexão sobre políticas públicas.

Das discussões apresentadas por nós, docentes do curso, juntamente com os cursistas, pode-se perceber que a avaliação da competência escrita, como parte do processo seletivo do ENEM, tem norteado mudanças curriculares e as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino de produção textual na educação básica. Apoiando-nos em Ribeiro e Bortone (2015, p. 132), observou-se que o ENEM tem deixado de ser mais que um exame que incorpora o processo de avaliação para provocar mudanças substanciais nos currículos escolares e no modo de perceber a própria avaliação. O ENEM também tem propiciado mudanças que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas nas universidades brasileiras, favorecendo, em certa medida, o interesse dos alunos no trabalho com o texto.

O curso, além disso, apresentou, a nosso ver, uma novidade a seus participantes ao introduzir o conceito de política pública e problematizá-lo, para estes/as professores/as de Língua Portuguesa do ensino público, como o eixo organizador dos temas da prova de redação do ENEM entre 2011 e 2014. Foi novidade que não causou estranhamento; antes, lançou luz na dificuldade de elaboração de um projeto pedagógico de ensino de leitura e produção textual. Perguntas como "como elaborar uma proposta pedagógica ao longo do ano letivo que traga para a aula de produção textual problemas de ordem pública?" e "Quais deles trazer?" não estão tão mais distantes: a ideia de *agenda*, presente no ciclo de políticas públicas, certamente auxiliará o/a cursista a pensar temas para trazer para sua prática em sala de aula. Este será nosso próximo passo, elaborar um curso em que o/a docente de Língua Portuguesa possa compreender as agendas da comunidade nacional e elaborar a sua própria no ofício do ensino de produção textual.

REFERÊNCIAS

Inep (2013). *A redação no ENEM 2013: Guia do participante*. Brasília: Inep.

Oliveira, J. P. (2013). Objetivos do ENEM e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior. In *36ª Reunião Nacional da ANPEd* (pp. 1-5), 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia.

Portela, P. H. G. (2013). *Direito Internacional público e privado* (5a ed.). Salvador: Editora Jus Podium.

Quinalia, C. L., Sloniak, M. A., Dores, M., & Lira, S. C. C. (2013). Política pública de educação uma análise do ENEM: Exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. *Universitas/JUS, 24*(1), 61-78. doi: 10.5102/unijus.v24il.2259

Rezende, R. C. (2014). *A prova de redação do ENEM e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. Palestra ministrada na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil, em 11 de agosto de 2014 [Inédito].

Ribeiro, O. M., & Bortone, M. E. (2015). A formação continuada de avaliadores de redações do ENEM em AVA: Aproximar, valorizar, avaliar. In E. P. Laborde & O. M. L. Alvarez (Orgs.), *O poder de comunicação em contextos latino-americanos*. Campinas: Pontes.

Secchi, L. (2014). *Políticas públicas*: *Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: CENGAGE Learning.

ABRINDO AS PORTAS PARA A UNIVERSIDADE: COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS PARA A REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Ormezinda Maria Ribeiro[1], Maria Marlene Silva[2] & Viviane Cristina Vieira[3]

[1, 2, 3]*Universidade de Brasília (BRASIL)*

1. O PONTO DE PARTIDA

Os professores das disciplinas de Estágio da Universidade de Brasília vinham enfrentando a dificuldade de concretizar essa prática nas licenciaturas de uma forma coerente com os princípios teóricos norteadores com os quais regem a sua dinâmica pedagógica nas aulas voltadas para a reflexão sobre o tema. O desafio que se apresentou àqueles que pretendiam mudar a conduta pedagógica do ensinar a ensinar pela teoria e deixar que o licenciando só experimentasse a verdadeira prática ao longo de sua formação foi o de permitir desde o início o protagonismo do estagiário ao tempo em que trazia para a Universidade a realidade da escola básica por meio de projetos integradores.

No início, houve a necessidade de desmitificar o conceito sobre estágio e sua função na formação inicial do licenciando. Para tal foram necessárias aulas em forma de seminários para suscitar a reflexão sobre o processo de formação do professor em cada etapa.

E isso exigiu mais do que o estudo de textos para discussões coletivas em forma do que se convencionou academicamente chamar de seminário.

Da origem etimológica da palavra seminário tiramos a nossa concepção de trabalho que se fortaleceu no processo de elaboração do projeto e na participação com intenso protagonismo de todos os atores envolvidos: estagiários, professoras supervisoras, professoras auxiliares, alunas de estágio docente, e coordenadores de áreas das escolas parceiras.

Seminário é uma palavra que vem do latim *seminarium*, e deriva de *semen*, outra palavra latina que significa sementes. É o sentido de semear e de todo o significado desse campo semântico que atribuímos ao período que antecede à elaboração do projeto que envolve os estagiários dos cursos de Letras e os alunos do Ensino Médio. As reflexões propostas desencadeadas pelos textos que alimentam o fazer pedagógico dos professores em formação são realizadas a partir da leitura e discussão em forma de seminários em aulas presenciais, nas quais o que se espera, além de uma análise fundamentada sobre o tema em pauta, é que questões sejam suscitadas, assim como as sementes são lançadas em um terreno preparado para recebê-las. De modo que não se esperam respostas prontas, todavia, que a dúvida, os questionamentos e as não-respostas sejam o estímulo para a busca da (in)formação.

Ribeiro (2013) tematiza essa questão e destaca que

> O educador de hoje não pode mais ter respostas prontas. Só pode ser professor quem se pergunta frente ao novo, ou ao aparente novo: por que não? Perguntar o que já se sabe é desconsiderar o que se pode saber. Não há bom professor que não seja pesquisador de sua própria prática. Quem não aprende ao ensinar não ensina, diria Paulo Freire, ecoando Guimarães Rosa, para quem "mestre é quem de repente aprende. (p. 115)

Ribeiro (2013) destaca a necessidade de se privilegiar a formulação de novas perguntas, bem mais do que a acumulação de respostas duradouras, afinal, os alunos aprendem nas inúmeras redes das quais participam, e assim a autora segue afirmando que não há sentido em uma escola que pergunta somente sobre o que já tem resposta. Há que se vislumbrar a interrogação, o novo olhar diante do velho quadro, reinterpretar as culturas, recriar a educação e repensar o modelo escolar. Reinventar a escola é trabalhar para que se construa um mundo melhor e para que todos entendam isso, compartilhando saberes e conjugando conhecimentos, enfatiza Ribeiro (2013, p. 116).

Com esse entendimento, a partir das sementes lançadas é que as aulas para o curso foram preparadas tendo em vista o seu público: alunos do Ensino Médio que se matricularam em um curso de extensão visando ampliar sua prática no exercício de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

2. O CURSO: PORTAS ABERTAS

O curso de extensão "Portas abertas para a Universidade: competências linguísticas para a redação de provas discursivas" é parte da Disciplina Estágio supervisionado em português do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) UnB e objetiva relacionar a prática pedagógica dos estudantes dos cursos de Letras com a expectativa dos estudantes do Ensino Médio de aprender a ler e a redigir com competência as questões discursivas dos processos seletivos.

O uso competente do texto escrito, seja na leitura significativa, seja na produção de textos claros, objetivos e coesos é a base para a inserção na Universidade e no mercado de trabalho. Sabe-se hoje que o domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é pela leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha ou constrói diferentes visões de mundo, enfim, produz conhecimento. Dessa forma, o acesso ao mundo da escrita é garantia de sucesso social.

Entretanto, a leitura não pode se resumir à decodificação de sons em letras, mas deve ser voltada para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas que incluem a capacidade de interpretar ideias, e fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas, entre outro.

A competência em produção de texto é fundamental para o jovem que aspira a um curso universitário. É imprescindível, portanto, envidar esforços para que o adolescente saia do ensino médio sabendo usar com segurança o código escrito, pois saber escrever é hoje, mais do que nunca, uma necessidade de sobrevivência em sociedades onde tudo, ou quase tudo, é intermediado pela escrita. Hoje, a inserção do homem nas sociedades modernas passa, com certeza, pelo conhecimento e uso da escrita em seu dia a dia. A partir dessas reflexões, podemos concluir que a base para o desenvolvimento da competência dos alunos em produção textual está no modo como iremos ensiná-los a escrever, ressaltando a importância que a escrita tem em suas vidas, sua função social, seja na escola ou no trabalho e a frequência com que se escreve em uma sociedade letrada. Assim, adotar o gênero como ponto de partida para o estudo de produção textual significa focar o significado social da interação a partir de seus objetivos, o que nos leva a selecionar, inclusive, as escolhas léxico-

gramaticais. E é com esse propósito que a programação do curso é feita, em aulas nas quais as professoras supervisoras e os alunos estagiários de Língua Portuguesa decidem as estratégias de ensino, o material e a abordagem a ser feita, tendo em vista a expectativa dos alunos de Ensino Médio que esperam desenvolver a competência escrita para a redação da prova do ENEM.

Nesse prisma, a partir da pesquisa e da reflexão inicial, realizadas simultaneamente às reuniões para elaboração do curso, é tramitado o processo do curso de extensão a ser ministrado nas escolas públicas de Ensino Médio que solidariamente aderiram ao projeto, cooperando com a rede física, a logística e o suporte operacional para impressão do material a ser distribuído depois de organizado pelas professoras supervisoras e seus estagiários.

O curso de extensão foi elaborado para cumprir duas importantes funções:

1. Dar oportunidade ao aluno de Letras para construir uma prática (estágio) eficaz no ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociointeracionista, voltada principalmente para as metodologias de leitura e produção textual, possibilitando a esse futuro professor desenvolver habilidades que contemplem não só a aquisição de conhecimentos, como também a capacidade de reflexão, o espírito científico e a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica.
2. Dar oportunidade ao aluno do ensino médio de receber gratuitamente um ensino de qualidade em leitura e produção textual, preparando-o para os exames de seleção, bem como para desenvolver a competência leitora e em produção textual para seu futuro profissional.

O curso de extensão, pensado a partir da pesquisa docente e da necessidade de ampliar o campo pedagógico no estágio das licenciaturas em Letras, mais especificamente na prática docente do professor de Língua Portuguesa, visou, simultaneamente, ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro professor e ao desenvolvimento das competências em leitura e escrita dos alunos do ensino médio do DF.

Desse modo, parte de uma pedagogia culturalmente sensível, que, ao aperfeiçoar a prática docente, não perde de vista sua preocupação com propostas metodológicas inovadoras, com o intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos, para que estes possam fazer uso constante da leitura e da escrita como requisito para se ter acesso de forma plena à cidadania.

Nessa perspectiva, propôs atividades práticas que levaram ao desenvolvimento de competências linguísticas para que o aluno do Ensino Médio pudesse demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, e elaborar proposta de intervenção para o problema abordado na prova de redação do ENEM, conforme sua estrutura, respeitando os direitos humanos.

O curso teve uma carga horária de 60 horas-aula, distribuídas da seguinte forma: 25 horas presenciais de práticas em sala de aula, e 35 horas de práticas de ensino não presencias, desenvolvidas em ambiente virtual de aprendizagem - AVA na Plataforma Moodle.

Assim, trabalhou a competência leitora e a produção textual dos alunos do Ensino Médio, tendo como ancoragem teórica os princípios de Linguística Textual, da Gramática de usos do Português Contemporâneo, da análise do Discurso e da Sociolinguística interacional, para fazer contraponto ao ensino normativo e tradicional.

Na perspectiva de formação do futuro professor, o ensino se desenvolveu num contexto de interações que constituem limites à atuação dos professores. Esses limites aparecem como situações concretas que exigem uma improvisação e habilidade pessoal, cuja experiência dessas limitações permite desenvolver o *habitus* que se fixa num estilo de ensinar, em descobertas pessoais que vão se sistematizando à medida que vão sendo cotejadas com as leituras e reflexões propostas pelas professoras supervisoras.

Na prática, o docente não age sozinho, ele interage com os alunos e com outras pessoas em um meio constituído por relações sociais, hierarquias e normas, pois a atividade docente exige uma capacidade de se comportar como sujeito, ator que interage com outras pessoas. E essa capacidade permite confirmar a sua própria capacidade de ensinar. E com essa percepção os estagiários puderam perceber que os saberes da experiência têm três objetos:

1. Relações e interações que os professores estabelecem com outros atores no campo de sua prática.
2. Obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter.
3. A instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas.

Mais do que isso, puderam compreender que diante desses objetos-condições se estabelece uma distância entre saberes da experiência e os adquiridos na formação. Essa distância é vivida por alguns como um choque e por isso rejeitam a formação anterior na certeza de que só o próprio docente é responsável por seu sucesso; alguns reavaliam seus cursos e outros fazem um julgamento da sua formação. E, por fim, entendem que toda essa experiência que passa pela pesquisa, materializa-se no ensino por meio da extensão constitui a base de uma formação que não se esgota, mas que vai sendo se realizando ao longo da vida.

Assim, alunos e professores podem compreender que no início da carreira do professor é que ele tem sua experiência fundamental, essa aprendizagem tem valor de confirmação, para provar a si próprio e aos outros que ele é capaz de ensinar, essa experiência que tende a se fixar em *habitus*. E é por meio da experiência fundamentada nas reflexões advindas do fazer e do pensar no cotidiano da sala de aula que o licenciando estabelece a sua relação com o ensino, conforme afirma Tardif (2002):

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (p. 32)

Na prática, os futuros professores não rejeitam os outros saberes, mas os incorporam retraduzindo-os de acordo com a experiência vivida e fazem adaptações, eliminando o que parece abstrato ou sem relação com a realidade. Assim, a

experiência provoca um retorno crítico que é socializado com os colegas e professores nos seminários de avaliação, após a aplicação do projeto e também na forma de registros em um relatório, ou portifólio. Desse modo a reflexão das próprias vivências é feita também na elaboração de textos que recomponham os passos e estratégias usados no decorrer da experiência docente, como um diário de campo. O registro pode ser feito pelo método etnográfico: não só para descrever a experiência, mas como isso se dá em uma vivência reflexiva.

Entendemos que é preciso criar espaços para que professores e alunos troquem ideias sobre o que está acontecendo no estágio. A própria experiência refletida já é um estágio refletido.

Nesse projeto, uma experiência vivenciada de formação, em um processo contínuo e coparticipado, a formação do educador é feita com uma atividade reflexiva. Quando, ao final do curso, o estagiário produz reflexão crítica sobre o seu conhecimento, quando registra as vivências e faz o relatório está também realizando uma etapa na sua atividade de pesquisa docente.

Entendemos que, antes do ensino também relacionado à extensão, o estagiário inicia sua prática com a pesquisa, pois quando prepara uma aula ele está produzindo um conhecimento em diálogo com os autores lidos. Quando ele reformula seu pensamento e, por intermédio da teoria, agrega conhecimentos à sua prática, o que chamamos de tarefa, dever de casa é também uma forma de pesquisa, pois para planejarem as aulas consultam livros, fazem experimentos. E numa segunda dimensão, ao preparar o curso, faz um levantamento bibliográfico, escolhe trabalhar sob um ponto de vista, escolhe o suporte teórico, seleciona a metodologia e então organiza seu material, o professor em formação empreende uma pesquisa que entendemos ser uma pesquisa de auto formação.

Na contramão do que tem sido evidenciado na universidade, essa proposta visa agregar saberes sem a notória separação das missões de ensino e pesquisa, já concretizadas há muito tempo nos outros níveis escolares, em que o saber docente se restringe a competência técnica e pedagógica.

Os alunos-estagiários, professores em formação, são convidados a refletir sobre a experiência docente a partir da própria experiência, todavia, como protagonistas do fazer pedagógico. Nesse sentido, os professores supervisores atuam como interlocutores, como parceiros nesse diálogo que vai sendo realizado durante o processo.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, exige, pois, um desenvolvimento e sistematização, por isso o corpo docente tem aqui uma função social tão importante quanto a comunidade científica. A relação dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, todavia, sua prática integra diferentes saberes, saber docente como um saber plural que agrega a multiplicidade de saberes, quais sejam, segundo ensina Brandão (2003):

1. Saberes profissionais – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, a articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, mas os teóricos dificilmente atuam diretamente no meio escolar; esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.
2. Saberes das disciplinas – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas oferecidas pela mesma; transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3. Saberes curriculares – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir da qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais selecionados por ela da cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
4. Saberes da experiência – saberes específicos do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

3. À GUISA DE CONCLUSÃO

O projeto do curso de extensão, cujo título iniciado por um gerúndio instiga a uma ação contínua, foi determinante para a reflexão sobre que formação a Universidade pretende propiciar aos seus licenciandos. Abrir as portas da Universidade na perspectiva de uma preparação dos alunos da escola pública para a realização de uma prova de redação no ENEM, competência linguística tal que lhes garanta uma vaga no ensino superior é também abrir as portas para que além dos muros da Universidade os egressos do curso de licenciatura em Letras possam se sentir capazes de assumir uma sala de aula e de trabalhar com desenvoltura os conteúdos de Língua Portuguesa requeridos nos exames para acesso à Universidade.

Assim, o programa de estágio supervisionado de Língua Portuguesa dos cursos de Letras da Universidade de Brasília está fundamentado em uma proposta que prioriza a formação do professor, ao tempo em que, por meio da extensão estreitamente relacionada ao ensino e à pesquisa, pretende alcançar o estudante da rede pública. Mais do que isso, pretende motivá-lo a desenvolver as competências linguísticas necessárias à elaboração da redação do ENEM como forma de refletir sobre o seu potencial de escrita e de agir pro-ativamente.

Por outro lado, espera também integrar a grade curricular, com suas disciplinas isoladas, carregadas de conteúdos descontextualizados, quando propõe que o estagiário, ao elaborar o conteúdo do curso que ministrará, reúna os seus saberes pessoais e profissionais e, em uma ação refletida, agregue à sua prática os conhecimentos teóricos, organizando-os de forma seletiva e cooperativa na condução de sua prática docente.

Assim, busca-se extrapolar a formação puramente fragmentada e técnica em busca de uma interdisciplinaridade e, quiçá, uma transdisciplinaridade, pois na organização do curso os conteúdos são organizados a partir de uma situação concreta, o tema da redação do ENEM, estruturado nas cinco competências avaliadas de acordo com a matriz do certame.

Essa pauta apresenta-se como meio para a formação do professor que busca desenvolver um olhar crítico, priorizando o trabalho coletivo e a integração docência-pesquisa.

Destacamos também, como já fizemos em trabalhos anteriores, que são inúmeras as possibilidades e imenso o potencial de trabalho com a extensão na formação de professores e que esse é um trabalho que exige muito de nós, professores, assim como dos estudantes, além da própria universidade, uma vez que aspectos logísticos são fundamentais para a execução de atividades como esta. Lembramos também que são muitos os percalços e obstáculos a serem superados nesse processo de transformação de práticas tradicionais escolares tão arraigadas, como relatam os próprios professores em formação (Ramalho, Ribeiro, & Rodrigues, 2012, p. 20).

O esforço de empreender práticas de pesquisa-ação entre universidade e comunidade é trabalhoso, e a prática tem mostrado a necessidade de a universidade ir até à comunidade, e não o contrário, a despeito de todo tipo de dificuldades que encontramos para levar a cabo tal projeto.

REFERÊNCIAS

Brandão, C. R. (2003). *A pergunta a várias mãos: A experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez.

Ramalho, V., Ribeiro, O. M., & Rodrigues, U. R. S. (2012). Práticas de extensão na formação do/a professor/a de Português como língua materna: Uma experiência de pesquisa-ação. *ParticipAção, 20*, 16-25. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/6322

Ribeiro, O. M. (2013). *Na teia de Penélope. Metáfora da educação*. Campinas: Pontes.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

FIOS E DESAFIOS: PRÁTICAS DE ENSINO NA UNB. MATERIAIS, RECURSOS DIDÁTICOS E ORGANIZAÇÃO DE LIVRO(S)

Ormezinda Maria Ribeiro[1], Juliana de Freitas Dias[2], Viviane Cristina Vieira[3] & Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues[4]

[1, 2, 3, 4]*Universidade de Brasília (BRASIL)*

1. APRESENTAÇÃO: A REDE DE PROPOSTAS

Os professores de um modo geral, da Educação Básica à Universidade, queixam-se da dificuldade que os estudantes demonstram ao escrever, ou da pouca habilidade na escrita de alguns gêneros com que chegam à Universidade. Por outro lado, apesar de terem passado por vários anos pelo processo de escrever, os alunos não se sentem confiantes o suficiente para escreverem textos com criatividade e autonomia que a universidade requer.

Quais são os elementos que motivam a escrita? Essa tem sido uma frequente indagação que nos leva a questionar quais os caminhos que precisamos percorrer para que as ideias e as palavras fluam para o papel ou para a tela do monitor. Ribeiro e Olímpio (2015) abordam esse tema ponderando que muitas vezes, na escola, essa habilidade é tratada de uma forma tão mecânica e vazia de significados para os alunos, que o trabalho com a produção de leitura e produção texto é feito tão artificialmente que fica difícil para alunos estabelecerem de fato a relação que há entre o que se lê e se escreve na escola e o que se lê e se escreve fora dos muros escolares.

Refletindo sobre o percurso de formação do leitor-escritor e sobre a forma como esse ensino é operacionalizado uma equipe de professoras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-IL, motivadas pelo desafio de propor uma metodologia de escrita que pudesse atingir alunos de diversos cursos e também de variados níveis de escrita, considerando que são egressos de distintas escolas brasileiras, empenhou-se em estabelecer uma rede de práticas de ensino por meio de projetos desenvolvidos e aplicados no âmbito das disciplinas de texto do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas- LIP.

Nessa perspectiva, implementaram nas disciplinas Leitura e Produção de Textos - LPT, Português Instrumental 1, Prática de textos, Oficina de Produção de Textos - OPT e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa os projetos: "Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e produção de Textos na Universidade de Brasília: escrita criativa e a reescrita do texto", "Autores na plataforma: oficina de produção de textos no contexto das tecnologias de comunicação" e "Ler com prazer, escrever sem medo". Esses projetos têm como aporte teórico o referencial da Linguística Textual, da Gramática de usos do Português Contemporâneo, da Análise do Discurso e da Sociolinguística Interacional e têm como objetivo fomentar propostas de trabalho com a produção de texto que apresentem a descrição, a reflexão e a análise dessa prática à luz de teorias linguísticas modernas e sob a perspectiva da interação das experiências das professoras envolvidas.

Com o propósito de interrelacionar e dar visibilidade a temas gerais como escrita e reescrita de textos em diferentes etapas, e temas mais específicos, como organização e elaboração de material didático para aulas no ensino médio, confecção

e publicação de livros paradidáticos e artísticos com alunos regulares e livros produzidos com as experiências das professoras envolvidas nos projetos, foi tecida essa rede que integra leitura, produção de textos e práticas pedagógicas de ensino dessas duas habilidades.

Como fios dessa teia de projetos, o desafio aqui proposto é, além de relatar as práticas de ensino concretizadas em cursos de extensão ministrados pelos licenciandos em Letras, apresentar os materiais didáticos produzidos para os alunos de Ensino Médio e de Graduação, os livros com propostas didáticas, escritos pelas professoras e uma seleção de livros de contos, crônicas e poemas produzidos pelos alunos nas oficinas.

2. O DESAFIO

Se texto quer dizer tecido e tecer um texto pode ser analogamente comparado ao ofício das tecelãs, como professoras de leitura e redação, debruçamo-nos neste ofício de produzir e de levar nossos alunos a produzirem textos, como quem produz um tecido.

E vislumbrando esse desafio em torno das propostas de cada disciplina urdimos nossos planejamentos na perspectiva de desenvolver o nosso trabalho pedagógico firmado no tripé pesquisa, ensino e extensão. E assim, fazendo uma analogia com a rede ou a construção de uma teia, desenvolvemos o trabalho que ora apresentamos, lembrando o que dizem Ribeiro e Olímpio (2015)

> A respeito da metáfora de "tecer a escrita" podemos fazer alusão ao processo de cruzar os fios, assim como as letras, frases e períodos na tessitura de um texto. E nesse cruzamento urdir os sentidos que se constroem nos matizes e nas combinações de formas, cores e movimentos que nos ajudam a transmitir a ideia de algo que não está pronto ou acabado, mas que é construído, gradativamente tecido ou confeccionado, algo com o qual certamente Vygotsky e Bakhtin concordariam. (p. 13)

Essa analogia serve-nos como mote para suscitar a compreensão sobre a complexidade dos assuntos que permeiam essa teia, e destaca a importância das trocas e inter-relações entre aluno e professor e entre as diversas redes de sentidos que podem ser construídas nos infinitos gêneros que se produzem no entrelaçamento desses fios.

Os desafios aqui apresentados materializaram-se no desenvolver dos projetos em cada disciplina, redundando em ações que apresentam o produtor dos textos como protagonista, dando-lhe uma função especialmente significativa.

3. OS PROJETOS ENVOLVIDOS

3.1. Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e produção de Textos na Universidade de Brasília: escrita criativa e a reescrita do texto

As disciplinas de texto oferecidas pelo LIP – Leitura e Produção de Textos, Prática de Textos, Português Instrumental e Redação Oficial – são responsáveis por desenvolver habilidades de leitura e escrita, notadamente no que se refere à leitura e produção de textos acadêmicos. Assim, tratam-se de disciplinas fundamentais para instrumentalizar os alunos de graduação com competências básicas para seu

desempenho nos diversos cursos oferecidos pela Universidade e para sua vida acadêmica. Todavia, o foco do nosso trabalho está na escrita autoral a partir de um trabalho focado em estratégias de 'desencaixes' na escrita de textos que procuram desconstruir a ideia de que o pensamento lógico, apartado da criatividade, da literatura e das artes, deve ser o guia central do trabalho metodológico com textos acadêmicos, como ressalta Dias (2015)

> Esse novo olhar sobre o processo de construção textual rompe com o trabalho convencional em torno de textos nas salas de aula das universidades, como a ênfase excessiva nos gêneros acadêmicos e em seus modelos de estruturação pré-estabelecidos e repetidos, muitas vezes sem uma reflexão crítica mais profunda. Focalizamos, dessa maneira, nas estratégias de desencaixe, tanto no bojo das representações de identidades e de auto identidade dos alunos, como também no próprio trabalho prático com textos escritos e orais, o que provoca uma mudança gradual na relação do aluno com seu texto e com o texto do outro, tanto como sujeito escritor ou como sujeito leitor.

Com base na nossa experiência nessas disciplinas, com uma média de 100 alunos por semestre na Universidade de Brasília, observamos, infelizmente, um grande número de alunos que chegam à universidade ainda com deficiência em produção de texto. Constatamos também que as estratégias adotadas para ensino de produção de texto na Universidade precisavam ser modificadas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, o que só poderia ser realizado por meio de um novo olhar sobre o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com foco na consciência linguística e com foco na escrita criativa autoral. Para orientar nosso trabalho com consciência linguística, tomamos por base os pilares da Análise de Discurso Crítica e os estudos culturais de identidade; para subsidiar e, sobretudo, nos inspirar no que concerne à escrita criativa e à ressignificação da relação entre autor e texto no seio de uma nova construção de autoria, partimos dos estudos do campo literário, especialmente, em sua relação crítica com o ensino. Como afirma a professora Pereira (2010) há

> (...) dois momentos fundamentais no processo da escrita. Valem para tudo, do poema que se dedica à namorada à tese de doutoramento em física quântica. Podem estudar-se todas as técnicas e demais gavetas que guardam e fecham a produção textual. Sem o momento do desdobrar criativo e sem o momento da reflexão atenta sobre o escrito, muito pouco se faz.

Ler, compreender o que se lê e escrever bons textos são objetivos comumente traçados pelos professores e estudantes no meio universitário. O desafio que propomos nesse projeto vai um pouco além: ler e interagir com o texto, escrever e marcar a identidade dessa autoria, trabalhar no bojo de uma concepção de texto como interação e entender os sujeitos participantes do diálogo em sala de aula como pessoas capazes de resistirem ideologias cristalizadas e capazes de desenvolverem uma consciência crítica da linguagem.

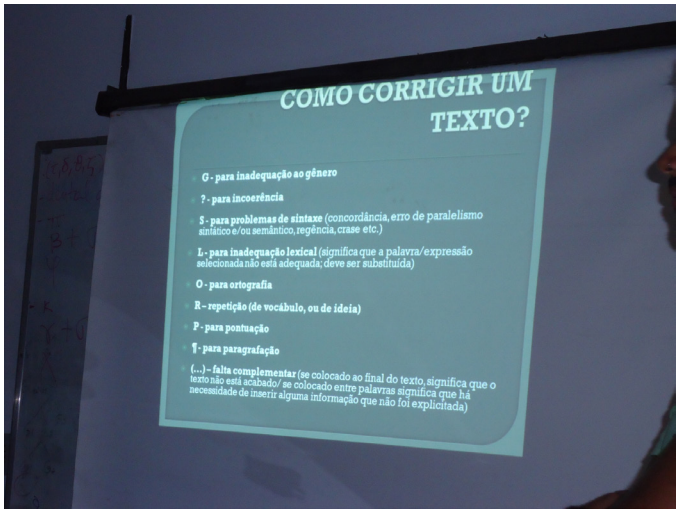
Nosso objetivo primordial tem sido, desde 2009, oferecer aos alunos matriculados nas disciplinas de texto, e interessados em ampliar sua competência em redação, um atendimento mais individualizado, voltado para atender às necessidades específicas desses alunos, o que só é possível em função do apoio recebido pelo

Decanato de Graduação da Universidade de Brasília. Por outro lado, contamos com estudantes bolsistas envolvidos na proposta, alunos do curso de Letras, os quais têm a oportunidade, a cada semestre, de desenvolver suas habilidades para o ensino, valorizando métodos baseados na perspectiva sociointeracional da linguagem, de acordo com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, também com base no apoio recebido pela UnB, com bolsas de graduação, com estrutura física materializada no nosso Laboratório de Produção de Textos.

Os alunos chegam às Universidades com os esquemas cognitivos de produção de texto encaixados em padrões textuais do vestibular, os quais foram massivamente repisados no Ensino Médio. Nossa primeira tarefa nas disciplinas de textos da Universidade é desencaixar esse aluno de seu esquema mental cristalizado, para que ele possa reconstruir sua autoria, sua originalidade dentro de seu próprio texto. Cada vez que ele tem a oportunidade de escrever com criatividade, de experimentar, de ousar e de testar sua autonomia ao receber o texto corrigido com muito cuidado (com vários comentários registrados em bilhetes orientadores, com legenda para auto-correção, entre outras estratégias), esse aluno vai gradativamente sendo capaz de entender sobre produção de texto, mas sobretudo sobre suas identidade de escritor, sobre quem sou eu produzindo textos- orais e escritos.

Além disso, o método que desenvolvemos na Universidade, baseado na reescrita de textos e na escrita criativa na universidade dialoga com as pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, por meio do projeto "Sujeito leitor e sujeito escritos: discurso, identidade, ideologia", coordenador pela profa. Juliana Dias. O projeto também é estendido para projetos de extensão, levando o conhecimento desenvolvido nesta Instituição para escolas públicas do Distrito Federal, e contribuindo para a formação de professores de Língua Portuguesa, como, por exemplo, o curso de extensão que aconteceu em 2015 na UnB com a profa. Dra. Ana Vieira Pereira, intitulado Curso de Escrita Criativa.

A vantagem de um trabalho individualizado como esse é contornar as tradicionais correções de textos que, em geral, não levam os alunos a refletirem, efetivamente, sobre suas produções. Com a ajuda da equipe de professoras e estudantes bolsistas, os alunos são, portanto, orientados na revisão e reedição dos textos produzidos com base em legendas de correção. Os textos reescritos são novamente entregues aos professores regentes das disciplinas, como segunda versão, para avaliação e atribuição de notas, o que tem efeito positivo também no fluxo dos alunos nas disciplinas de texto.



Legenda de correção textual - versão 1

Assim, as aulas teóricas e práticas ministradas em sala de aula são integradas no trabalho do Laboratório, o que permite aos alunos retrabalhar os conceitos vistos em sala, submetendo esses conceitos à prática efetiva de produção de textos. O registro das atividades realizadas pelos alunos no Laboratório ainda auxilia os professores regentes das disciplinas no acompanhamento do desenvolvimento de seus alunos.

Para o funcionamento dessa dinâmica proposta, o trabalho no Laboratório é realizado em pequenos grupos, para que a equipe possa auxiliar cada aluno de forma mais particularizada do que tem sido possível fazer em sala de aula, já que nossas turmas são numerosas.

Os bolsistas do projeto são incentivados a produzir artigos, sob orientação das professoras coordenadoras, a respeito dos resultados obtidos. São, também, incentivados a apresentar esses resultados em eventos acadêmicos e a publicá-los. Assim, o projeto também pretende contribuir para a formação acadêmico-científica dos bolsistas envolvidos.

Com a implantação desta experiência, criaram-se oportunidades para que os alunos matriculados nas disciplinas de texto da Universidade percebessem a produção de texto como processo, superando a percepção do texto como produto acabado. Assim, foram criadas estratégias para que o aluno desenvolvesse as competências necessárias para revisar seu próprio texto, visando à clareza, à coerência, à coesão, à correção gramatical, enfim, às qualidades de um texto que levam à efetiva interação.

Outro resultado esperado é o desenvolvimento de competências de pesquisa para os bolsistas do projeto, incentivados a apresentar os resultados alcançados em eventos acadêmicos e a produzir artigos, articulando ensino e pesquisa.

Destacamos o já tradicional evento acadêmico que nasceu no bojo do Projeto, SILEP-UnB_ Simpósio dos Leitores e Produtores de textos da Universidade de Brasília, o qual já teve 3 edições em caráter bienal. Trata-se de um espaço para os alunos matriculados nessas disciplinas partilharem seus textos autorais. Há também espaço destinado aos professores que falam sobre suas experiências de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de textos da universidade, reunidos em Mesas Redondas, e apresentam resultados de pesquisa na área de texto. O Simpósio reúne alunos, bolsistas, estagiários, professores e pesquisadores interessados pelos processos de leitura e escrita dos mais variados gêneros, incluindo os gêneros acadêmicos, somando uma média de 500 participantes por edição, incluindo o ensino de textos para estrangeiros, indígenas e as experiências dos outros Campi da UnB, como, por exemplo, a realidade do curso Ledoc- Licenciatura do Campo, na UnB/Planaltina DF e as práticas de leitura e escrita nos cursos da área de Saúde na UnB/Ceilândia-DF.

Esta é, enfim, nossa proposta: trazer reflexões teóricas e práticas para um trabalho textual mais significativo e prático. E, poderíamos até dizer: ousado no sentido de estar assentado nas concepções mais modernas de texto e de textualidade: as concepções discursivas críticas e sociointeracionais da linguagem.



3.2. Autores na plataforma: oficina de produção de textos no contexto das tecnologias de comunicação

A disciplina Oficina de Produção de Textos-OPT é integrante do "Projeto Disciplinas de Textos do Edital CAPES Nº 15, de 23 de março de 2010- Fomento ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação". Trata-se de uma disciplina essencialmente prática, cujas atividades desenvolvidas ao longo do semestre são postadas semanalmente pelos alunos na plataforma "Aprender", no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA.

O desenho pedagógico dessa disciplina foi criado ao se perceber que, apesar de terem excelente quadro teórico com as disciplinas que fundamentam a produção de texto na Universidade, os alunos, em especial dos cursos de letras, não tinham no currículo a opção de uma disciplina que lhes permitissem desenvolver a habilidade de escrita de forma autônoma e criativa. Em geral, as disciplinas de textos trabalham com gêneros específicos de circulação acadêmica e nem sempre privilegiam o desenvolvimento da autoria e da elaboração de textos em gêneros mais literários.

Com a intenção de permitir ao estudante de Letras e dos demais cursos a oportunidade de produzir textos autorais, desenhamos como pauta pedagógica os passos das oficinas de leitura e de produção de textos, em AVA, tendo sempre em vista a criação de situações de uso da linguagem que concorrem para o desenvolvimento da criatividade e da autoria, sem impor um gênero ou um formato específico. Nesse prisma, o professor monitores e tutores se comportam como leitores atentos aos textos dos alunos e atuam como interlocutores e não juízes, ainda que, como leitores, tenham liberdade para expressarem suas opiniões, de acordo com a sua sensibilidade.

Nesse processo, são propostas treze atividades de produção escrita ao longo de um semestre letivo, ou de quinze semanas acadêmicas, além de dois fóruns na sala de aula virtual, nos quais os alunos são convidados a interagirem, manifestando suas opiniões sobre o tema em pauta.

Nas aulas presenciais são feitas negociações com as turmas para que não haja interferência do professor ou dos tutores durante o processo de escrita dos textos elaborados em horário conveniente ao escritor e postados em período determinado no AVA.

Assim, o professor reflete com a turma sobre os seus propósitos e estimula os alunos a definir um plano de escrita para cada texto que ao final deverá compor um livro com apresentação e estilo definido por eles: O que escrever? Por quê? Para quem? Onde? Como? São perguntas que os escritores devem se fazer a cada proposta, considerando que têm a liberdade de escolher o gênero e o estilo na produção do texto que será escrito individualmente. A intenção é que, mais do que experimentarem o desenvolvimento de suas habilidades de escritores enquanto cursam a licenciatura/bacharelado em letras, esses alunos possam romper com velhos paradigmas em relação ao ensino de produção de textos e, assim, ao se formarem professores, ajam no sentido de romper esse ciclo vicioso de ensinar como foram ensinados.

Os textos são lidos por monitores e tutores e ao final os alunos organizam seus textos produzidos ao longo do semestre em forma de livro, com a liberdade de escolha do formato.

O diferencial da disciplina "OPT" está na liberdade que permeia o processo de elaboração dos textos. Professora e monitores interferem minimamente na produção dos alunos, limitando-se a fornecerem os comandos iniciais necessários e a atenderem pontualmente eventuais dúvidas. Não há a pretensão de ditar normas e regras. Os monitores e a professora atuam como interlocutores, expressando opiniões acerca do texto lido, e apontam questões de ordem linguística para aprimoramento do texto, todavia, sem interferir no estilo ou na escolha do escritor.

No início do semestre, há uma aula presencial para apresentação dos objetivos, metodologia e prazos para entrega de trabalhos. Esse modelo é muito comum no ensino presencial, e serve de ponto de ancoragem para os alunos que ainda estão ligados aos padrões tradicionais de educação. A partir daí os comandos são passados pela plataforma virtual, e o aluno elabora seus textos em momento oportuno para criação. Os encontros presenciais previstos funcionam como outra forma de o professor proporcionar a interação entre a turma e atendem à portaria 4.059, de 10/12/2004. A presença nessas aulas é obrigatória e o aluno que não cumprir com esse requisito não alcança o percentual mínimo de 75% de frequência. Contudo, há ainda a oportunidade de encontros individuais, com agendamento prévio, conforme a necessidade e o interesse do aluno, em plantões definidos no plano de ensino em substituição à aula presencial que eventualmente o aluno não possa comparecer.

O processo de escrita é vivenciado de forma plena pelos matriculados, uma vez que não estão presos a normas e comandos rígidos. As atividades são apresentadas aos alunos em uma linguagem pedagógica que explora ao máximo a sua criatividade por meio de temas motivacionais diversificados. Outro aspecto relevante é a liberdade que o aluno tem para escolher qual gênero, ou estrutura para produzir seu texto.

Os temas propostos abordam desde questões gerais a assuntos que exigem que o aluno explore sua própria vivência. A partir do gênero escolhido e da liberdade de escrita que define os níveis de registro e de linguagem as reflexões e análises linguísticas são feitas no texto produzido, a fim de aprimorar a escrita, nunca como prescrição de regras. A correção e a reescrita são decorrentes das interlocuções, propiciadas pelo uso das ferramentas no AVA.

Assim, quando escreve, o aluno escritor busca também o desenvolvimento do seu estilo e de uma técnica pessoal, compreendendo que escrever não é apenas usar com habilidade as possibilidades verbais. Ao escrever, o aluno procura seu autoconhecimento, descobrindo que escrever é transbordar. É sair de si. É dominar as letras e não as regras.

Então, enfatizamos o objetivo de promover a escrita criativa, empregando diversos gêneros textuais de modo a propiciar ao aluno de Letras e, eventualmente,

aos alunos de outros cursos interessados no programa dessa disciplina, a escrita de textos que demonstrem a sua arte e não apenas a habilidade de escrita de textos acadêmicos e oficiais.

Além disso, consideramos imprescindível romper com as velhas concepções de educação e de ensino que a escola, em geral, vem perpetuando. Não se trata tão somente de formar escritores, em um curso que também forma bacharéis e professores, mas entendemos ser necessário investir em um processo de rompimento de mudança de mentalidade em relação à ideia de tempo e de espaço que ainda vigora nas instituições escolares, para que esses alunos-escritores possam vivenciar uma metodologia de trabalho com o texto.

A intenção é que, mais do que experimentarem o desenvolvimento de suas habilidades de escritores enquanto cursam a licenciatura/bacharelado em letras, esses alunos possam romper com velhos paradigmas em relação ao ensino de produção de textos e, assim, ao se formarem professores, ajam no sentido de romper esse ciclo vicioso de ensinar como foram ensinados.

O projeto "Autores na plataforma", pela liberdade de criação que propicia aos alunos escritores já produziu ao longo de sua aplicação cerca de 400 livros em prosa e em verso, tendo dentre esses diversos títulos já publicados pelos alunos que cursaram a disciplina.

Destacamos a publicação do livro "Tecer textos. Fios e Desafios", resultado de propostas pedagógicas elaboradas pela professora da disciplina e escrito em parceria com uma das tutoras do projeto.



Figura 1. Livros produzidos pelos alunos de OPT

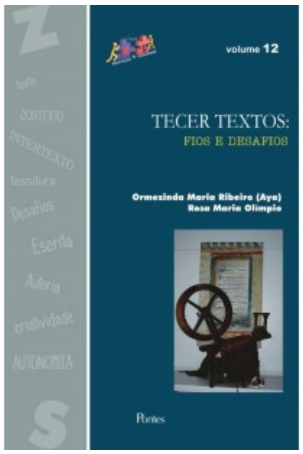


Figura 2: Livro publicado pela professora e tutora da disciplina OPT

3.3. Ler com prazer, escrever sem medo

Como fio dessa rede, o projeto "Ler com prazer, escrever sem medo: habilidades linguísticas em leitura e produção de textos" foi desenvolvido em um curso de extensão como parte do Estágio Supervisionado 1 e 2, do LIP. Destina-se ao aperfeiçoamento da competência linguística de jovens do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, visando ao seu futuro profissional, e ao seu acesso à Universidade, ao proporcionar-lhe o desenvolvimento de habilidades de escrita e uma competência linguística para a redação de textos dissertativos em processos seletivos tais como o vestibular e o ENEM.

O uso competente do texto escrito na produção de textos claros, objetivos e coesos é a base para a inserção desses adolescentes no mercado de trabalho. Sabe-se hoje que o domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é pela leitura (em seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha ou constrói diferentes visões de mundo, enfim, produz conhecimento. O acesso ao mundo da escrita é garantia de sucesso social. Assim, a leitura não pode se resumir à decodificação de sons em letras, mas desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluem a capacidade de interpretar ideias, de fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas, entre outros.

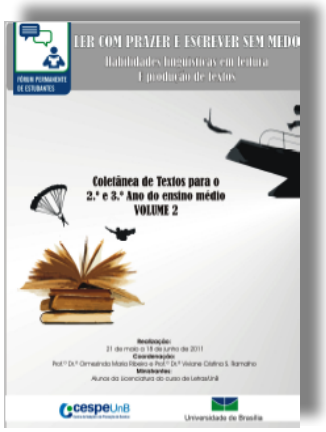
A partir dessas reflexões, podemos concluir que a base para o desenvolvimento da competência dos alunos em produção textual está no modo como iremos ensiná-los a escrever, ressaltando a importância que a escrita possui em suas vidas, sua função social, seja na escola como no trabalho e a frequência com que se escreve em uma sociedade letrada. Adotar o gênero como ponto de partida para o estudo de produção textual significa focar o significado social da interação a partir de seus objetivos, o que nos leva a selecionar, inclusive, as escolhas léxicos-gramaticais.

Dessa forma, o curso cumpre duas importantes funções:

1. Oportunizar ao aluno de Letras construir uma prática eficaz no ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociointeracionista, voltada principalmente para as metodologias de leitura e produção textual, possibilitando a esse futuro professor desenvolver habilidades que contemplem não só a aquisição de conhecimentos, como também a capacidade de reflexão, o espírito científico e a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica.
2. Oportunizar ao aluno do 9º ano do Ens. Fundamental e do Ensino Médio receber gratuitamente em ensino de qualidade em leitura e produção textual, preparando-o para os exames de seleção, bem como desenvolver a competência leitora e em produção textual para seu futuro profissional.

Assim, o presente projeto visa, simultaneamente, ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro professor ao desenvolvimento das competências em leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio do DF. As imagens a seguir mostram a capa do material produzido pelos estagiários para a ministração do curso.





4. OS FIOS QUE TECEM AS VIVÊNCIAS

Em relação aos materiais elaborados para nortear a prática do nosso trabalho com leitura e produção de textos destacamos a produção, em 2011, de material inédito e apropriado para nosso projeto centrado na reescrita de texto e no desenvolvimento das leituras: ativa, analítica e crítica. Durante os dois anos seguintes, nasceram quatro obras diferentes e complementares: (i) um livro didático que passou a ser usado em todas as quinze turmas de textos da Universidade de Brasília; (ii) um manual de conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa associados à leitura e análise de textos; (iii) um livro de caráter teórico escrito especialmente por professores efetivos do LIP para se tornar nosso livro de Leitura e produção de textos; e, finalmente, (iv) um livro de cunho científico que traz uma série de artigos a partir das pesquisas realizadas nas diversas áreas de conhecimento da Linguística com base no corpus do Laboratório de textos, composto pelas diferentes versões de variadas propostas de produção de textos, reunidas em portfólios individuais – chegamos a ter 6.400 portfólios arquivados em nosso laboratório, todos com as devidas autorizações dos alunos para fins de pesquisa.

Além disso, para finalizar, destacamos nosso simpósio – SILEP – que com sucesso vem promovendo a reunião de estudantes e professores da Universidade de Brasília, em seus campi, para o enriquecimento do nosso trabalho em torno dos textos. Tem sido um momento muito gratificante e que oportuniza uma avaliação viva do processo de escrita de textos realmente autorais. Vale ainda destacar as parcerias que vem sendo tecidas com professores de outras áreas, como é o caso da literatura, antroposofia e educação, as quais são concretizadas por meio de publicações, promoções de cursos e palestras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência em produção de texto é fundamental para o jovem que aspira a um curso universitário. É essencial, portanto, envidar esforços para que o adolescente saia do Ensino Médio sabendo usar com segurança o código escrito, pois saber escrever é hoje, mais do que nunca, uma necessidade de sobrevivência em sociedades onde tudo, ou quase tudo, é intermediado pela escrita. Hoje, a inserção do homem nas sociedades modernas passa, com certeza, pelo conhecimento e uso da escrita em seu dia a dia. A partir dessas reflexões, podemos concluir que a base para o desenvolvimento da competência dos alunos em produção textual está no modo como iremos ensiná-los a escrever, ressaltando a importância que a escrita possui em suas vidas, sua função social, seja na escola como no trabalho e a frequência com que se escreve em uma sociedade letrada. Adotar o gênero como ponto de partida para o estudo de produção textual significa focar o significado social da interação a partir de seus objetivos, o que nos leva a selecionar, inclusive, as escolhas léxico-gramaticais.

REFERÊNCIAS

Dias, J. (2015). *Práticas de produção textual na universidade: O processo de ensino-aprendizagem a partir da reescrita de textos*. Trabalho apresentado no Congresso Humanidades. Brasília: UnB.

Ramalho, V., Ribeiro, O. M., & Rodrigues, U. R. S. (2012). Práticas de extensão na formação do/a professor/a de português como língua materna: Uma experiência de pesquisa-ação. *ParticipAção, 20*, 16-25. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/6322

Ribeiro, O. M., & Olímpio, R. M. (2015). *Tecer textos. Fios e desafios*. Campinas: Pontes.

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA: A GRANDE DIVISÃO

Luísa Helena Borges Finotti[1] & Maura Alves de Freitas Rocha[2]

[1, 2]*Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL)*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo se propõe a discutir a ênfase que se estabelece nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, isto é, entre letramento e alfabetização em documentos oficiais, principalmente no Edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016**.**

Este Edital, em seu Anexo III, Princípios e critérios para a avaliação, considera que

> (...) os processos tanto de letramento e alfabetização quanto de alfabetização matemática têm se revelado nucleares, dado o papel propedêutico que desempenham para todo o ensino-aprendizagem escolar. Em consequência, esses dois processos assumiram a dimensão de eixos orientadores, tanto nas reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto na formação docente continuada, ou mesmo em avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil". (p. 46)

Com base no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2014 – compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental –, o edital subdivide o primeiro segmento em duas etapas: a primeira etapa denominada de Letramento e Alfabetização, englobando os três primeiros anos; e a segunda etapa, denominada de Língua Portuguesa, englobando os dois últimos anos.

Para a primeira etapa, de acordo com o Edital,

> (...) o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais tanto da escrita quanto da linguagem matemática. Nesse sentido, esse período tem, como principal objetivo, o de desenvolver no aprendiz capacidades, estratégias, crenças e disposições necessárias à sua inserção qualificada tanto na vida pública quanto na escola.

Já a segunda etapa, objetiva

> (...) levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de mobilizar conhecimentos matemáticos em situações práticas cotidianas. É nesses dois anos, ainda, que os conhecimentos especializados, inclusive os de língua portuguesa e matemática, já podem organizar-se em componentes curriculares

> relativamente individualizados, ainda que estreitamente articulados entre si. É uma etapa de "consolidação". (p. 47)

Considerando que se acredita que os três primeiros sejam propedêuticos para o aluno, isto é, objetivam prepará-lo para o processo, subentende-se que esta etapa deverá, na verdade, preocupar-se com a alfabetização, dando condições ao educando de ler e escrever. A questão que se coloca é a seguinte: O que se entende por Alfabetização, por Letramento e por Língua Portuguesa neste edital?

2. LETRAMENTO *X* ALFABETIZAÇÃO X LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura dos documentos oficiais parece evidenciar que Letramento e Alfabetização são considerados quase sinônimos, ou melhor, parece que, nos três primeiros anos, a preocupação repousa pura e simplesmente na Alfabetização, pois, de acordo com o PNAIC,

> (...) aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Além disso, o PNAIC considera que

> (...) a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Apesar do que é considerado no PNAIC, as práticas pedagógicas vigentes desconsideram que a escrita faça parte da vida da criança de várias maneiras e, ao assim procederem, deixam de lado o aspecto social do conceito de alfabetização, voltada para práticas culturais de leitura e de escrita, desvinculando forma de conteúdo.

Segundo Goulart (2014), "a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores" (p. 45). Para ela, embora o professor trabalhe prioritariamente com textos legitimados socialmente, o peso dado à linguagem é ínfimo, sendo o conhecimento e as possibilidades analíticas das crianças relegadas ao estudo das características do sistema linguístico.

Essa abordagem da língua, muito utilizada nos trabalhos de alfabetização, fragmenta-a e a desvincula de sua perspectiva histórica, não permitindo uma aproximação com o que se entende por práticas de letramento.

Assim, a ênfase, ao combinar os dois termos, parece recair na Alfabetização e, subjacente a essa divisão, estão conceitos e ou preocupações estabelecidos no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Este plano preocupa-se em fazer com que o aluno, aos 8 anos, esteja alfabetizado. Não se ouve nas comunicações e propagandas oficiais que se espera que o aluno esteja letrado, aos 8 anos. É claro que isso também constituiria um grande equívoco, mas o que está por trás da grande divisão é o fato de os alunos, ao final do Ensino Fundamental (de 9 anos), ainda não dominarem a leitura e a escrita e, consequentemente, as práticas sociais relacionadas a elas.

Essa discussão não é recente, pois, já em 2004, Soares detectou que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no final dos anos de 1970, havia proposto a ampliação do termo letramento para letramento funcional com o intuito de que as avaliações internacionais sobre o domínio das competências de leitura e escrita medissem além da capacidade de saber ler e escrever. Tal proposta fez com que os países desenvolvidos assumissem uma nova postura em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, levando-os a constatar que embora a população estivesse alfabetizada, não possuía as habilidades necessárias em leitura e escrita para participar das práticas sociais e profissionais que envolvessem a linguagem. Ou seja, o que esses países perceberam foi que o problema não estava em não se saber ler e escrever (analfabetismo), mas no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita (letramento).

Soares (2004) afirmou também que

> (...) no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado, tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (p. 7)

Essa mescla dos conceitos gerou uma fusão dos processos, fazendo com que as especificidades dos fenômenos acabassem por privilegiar o emprego do termo letramento em detrimento do de alfabetização.

Na verdade, o conceito de alfabetização tem obliterado o valor social das práticas sociais, isto é, o letramento, pois tem gerado efeitos nocivos como, por exemplo, o fato de que grande parte dos alunos que chegam ao 6º ano, na escola pública, não apresentam o domínio que se espera de um aluno nessa fase.

Mas o que se considera como alfabetização? Nos dizeres de Soares (1998), é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. E é essa a preocupação que tem norteado o ensino nos três primeiros anos escolares. Por sua vez, letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 1998, p. 47).

Apesar de se constatar que hoje há uma preocupação em relacionar alfabetização e letramento, é a prática oficial e a prática cotidiana nas escolas que evidenciam que esta associação tem comprometido as características de um e de outro termo e, conforme já mencionado, mobilizado educadores rumo apenas à ação de ensinar a aprender a ler e a escrever.

E o que se entende por ensinar Língua Portuguesa? De acordo com o edital, significa consolidar os processos já iniciados na primeira etapa de ensino e organizar-se em componentes curriculares relativamente individualizados, ainda que estreitamente articulados entre si.

Diante dessa subdivisão, vejamos se os conceitos de letramento de Street (1984) podem subsumi-la.

3. LETRAMENTO AUTÔNOMO X LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Em 1984, Street estabeleceu uma distinção entre modelo autônomo de letramento e modelo ideológico, entendido, respectivamente, como aquisição de habilidades cognitivas, a partir da introdução de práticas letradas e independentemente das condições econômicas e sociais dos sujeitos, e como prática social ligada a princípios epistemológicos socialmente construídos. Tal distinção gerou, segundo ele, uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento, visto que, no modelo autônomo, o contexto social era desprezado em razão de seus aspectos técnicos e, no modelo ideológico, a preocupação centrava-se nas estruturas culturais e de poder em uma dada sociedade. Diante disso, em estudos posteriores, o autor refina a distinção proposta anteriormente, salientando que como o letramento é uma prática social, portanto, socialmente construído, que varia de um contexto para outro, e não apenas uma habilidade técnica e neutra, "as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser, ou seja, em uma dada visão de mundo", conforme Street (2013, p. 54). É, por essa razão, que Street afirma que todo modelo de letramento é ideológico.

Com base na distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico, a pergunta que se faz é se um dos modelos dá conta de explicar a razão da distinção entre Letramento e Alfabetização x Língua Portuguesa. Em nosso entender, o modelo autônomo de letramento parece nortear as propostas oficiais de ensino de língua materna. Há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas não de práticas sociais ligadas a princípios epistemológicos socialmente construídos. E, como o próprio Street, é também um modelo ideológico.

Esse modelo se desvela na preocupação com a Alfabetização e no papel atribuído ao ensino dos gêneros de discurso, que parece ser o "salvador da pátria", no que se refere ao letramento. Por meio do ensino dos gêneros de discurso, acredita-se que os educandos se apropriarão da leitura e da escrita, isto é, serão capazes de assumi-la como sua propriedade.

Entretanto, a transposição teórico-didática equivocada, fez com que, na preocupação em se trabalhar com os gêneros do discurso, os educadores transformaram-no em conteúdo. O mesmo ocorre com o letramento, ou seja, a preocupação com a didatização e mensuração torna esses conceitos esvaziados de sentido e, consequentemente, ineficazes para o processo ensino-aprendizagem.

Se estabelecermos uma analogia com o que ocorreu na década de 1980 em relação ao estudo do texto na sala de aula como forma de se aprender a língua portuguesa, lembraremos que o mesmo processo se deu, ou seja, os conteúdos gramaticais dos currículos passaram a ser centrados em procedimentos de leitura e produção de textos: ganharam estatuto de unidade de ensino na sala de aula, mas não se tornaram objeto de ensino.

O impacto previsto com as mudanças sociais e culturais advindas das reformas curriculares e da reafirmação do texto como objeto precípuo de ensino de língua, capaz de ser percebido, conforme Rojo (2008), "como estrutura e forma; como acontecimento; como singularidade; como instrumento de constituição de identidades, alteridades e subjetividades" (p. 12), pressupunham o que a pesquisadora denominou de "virada discursiva". Mas, para que tal virada se desse, seria preciso dar ao texto um tratamento diferenciado, enfocando-o dentro e fora dos limites da escola, destacando sua função primordial de veiculador de gênero do discurso, na concepção bakhtiana da expressão.

Novamente, o que se percebe é que o "salvador da pátria" tornou-se um conteúdo, praticamente um componente curricular. Melhor explicando, os gêneros do discurso são ensinados por meio de esquemas, de modelos com os quais os educandos deverão trabalhar. Assim, textos do gênero do argumentar, por exemplo, são ensinados a partir do esqueleto do texto, porque os educadores não apreenderam a essência do conceito de gêneros do discurso.

Na verdade, as abordagens propostas, geralmente, se limitam à discussão temática e à exploração dos aspectos estruturais, sem a preocupação de propor um percurso que leve o aluno a perceber as relações entre forma e conteúdo e a refletir sobre a importância de considerar os domínios sociais de produção, a circulação e a recepção dos gêneros textuais.

Para além disso, ao sugerir que o Ensino Fundamental deve propiciar ao educando "a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos dos textos, seja para a compreensão de aspectos pertinentes do funcionamento da língua e da linguagem", o edital tem propiciado aos educadores o entendimento de que o texto deve servir como pretexto para o ensino da gramática. Esta parece ser a razão pela qual indivíduos considerados alfabetizados, em sua maioria, não adquirem competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, envolvidas nos diversos contextos em que a linguagem escrita se manifesta.

Vale ressaltar que, de acordo com os dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples, ou seja, situam-se em um nível rudimentar de alfabetismo, fazendo-nos lembrar que, em pleno século XXI, os dados continuam alarmantes, em razão da desfocalização do valor social da aprendizagem da escrita e dos usos e funções sociais desta modalidade de linguagem.

Essa proposta tripartida faz com que o letramento seja encampado pela alfabetização e que a língua portuguesa seja encampada pela gramática. Ou seja, os conceitos não são absorvidos e, por isso, práticas antigas são travestidas de novas propostas, fazendo com que indivíduos considerados alfabetizados, em sua maioria, não adquiram competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais, envolvidas nos diversos contextos em que a linguagem escrita se manifesta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, consideramos que cabe aos órgãos oficiais criar condições de educadores e educandos de se apropriarem das práticas sociais da cultura letrada, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita; de competências e habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral; da ampliação da capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem.

Mais do que isso, na contemporaneidade é necessário que a escola se aproprie e coloque em prática características das linguagens dos textos e dos discursos – a multimodalidade, a hipermidialidade e a interatividade – tecnologias digitais presentes no dia a dia de alunos e professores, mas aproveitadas de maneira equivocada nas práticas pedagógicas. Como alijar de nossas reflexões as relações que o texto escrito mantém com os signos de outras modalidades de linguagens, tais como as imagens estáticas e em movimento, músicas, falas, infografias? Como alijar de nossas reflexões os aspectos multissemióticos dos textos que nos permitem explorar sua interatividade e intertextualidade?

As mudanças sociais que vemos hoje não apenas no que concerne às práticas escritas, mas, principalmente referentes a elas, fazem com que os textos devam ser analisados além de sua forma linguística, como processos de significação, cujos efeitos de sentido colocam em circulação ideologias e vozes, fazendo aflorar a necessidade de se trabalhar as diferentes formas de letramento. Em outras palavras, o ensino de língua portuguesa exige que o texto na escola receba um tratamento que vai além do letramento escolar (entendido como ensino das formas e funções dos textos escolares), ou seja, exige que se desenvolva o trabalho com letramentos apropriados ao exercício da cidadania e a vida em uma sociedade letrada.

As condições para apropriação das práticas sociais da cultura letrada só serão mobilizadas se houver, antes de mais nada, a consciência de que é necessário assumir a essência do conceito de letramento, seja por meio de um processo adequado de formação dos agentes de letramento, seja por meio da refacção dos conceitos de letramento que subjazem aos documentos oficiais, desvelando-os de forma a torná-los compreensíveis e compreendidos por esses agentes.

Para finalizar, acreditamos que os documentos oficiais necessitam passar por reformulações no sentido de assumirem o letramento como uma política de Estado, capaz de desfazer as ambiguidades geradas pela tripartição: Alfabetização, Letramento e Língua Portuguesa. Isso significa considerar que o Letramento deve ser concebido de forma a englobar todas as séries ou etapas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Brasil - Ministério da Educação (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, DF. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto

Goulart, C. M. A. (2014). O conceito de letramento em questão: Por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana, 9(2)*, 35-51. Disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4889-edital-pnld-2016

INAF Brasil (2011). *Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados. Relatório*. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx

Rojo, R. (2008). O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: Desafios da contemporaneidade. In. L. C. Travaglia, L. H. B. Finotti, & E. M. C. Mesquita (Orgs.), *Gêneros de texto: Caracterização e ensino* (pp. 9-43). Uberlândia: Edufu.

Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação, 25*.

Street, B. (2013). Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes, 33*(89), 51-71.

Street, B**.** (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

TEXTO, INTERTEXTO, HIPERTEXTO E TRANSPOSIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS: EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues[1], Maria Marlene Rodrigues da Silva[2], Juliana de Freitas Dias[3] & Viviane Cristina Vieira[4]

[1, 2, 3, 4]*Universidade de Brasília (BRASIL)*

I. APRESENTAÇÃO

Frente à complexidade dos atos de escrever com propriedade, ler com profundidade e da dificuldade sentida, nessa direção, pelos alunos que ingressam na universidade, nós, professoras das disciplinas Leitura e Produção de Textos (LPT) e Português Instrumental (PIN) da Universidade de Brasília (UnB), pensamos em desenvolver um trabalho com a leitura, escrita e reescrita dos estudantes, objetivando estimular e aperfeiçoar a escrita, refinar seus modos de apresentação, para, nas palavras de Rodrigues (2016), "oportunizar aos estudantes um momento de contato e reflexão com o texto, atividade que, geralmente, não têm oportunidade de vivenciar no decorrer de suas vidas escolares até chegarem à universidade".

Ancoradas nesse pensamento, nossa equipe buscou propor estratégias e realizar atividades que pudessem resultar em produções textuais mais interessantes e pertinentes ao momento acadêmico vivenciado por esses estudantes universitários iniciantes. Trataremos, pois, no presente artigo dos conceitos, pressupostos teóricos e atividades que foram desenvolvidas no ambiente do Laboratório de Textos, que encampava as atividades do projeto "Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos", em parceria com monitores e bolsistas no intento de fomentar a prática e a reescrita de textos no ambiente das disciplinas LPT e PIN.

II. O PROJETO E AS DISCIPLINAS ENVOLVIDAS

O Projeto denominado "Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos", na Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, integrava o bojo dos Projetos REUNI do Governo Federal. O projeto atendia à cerca de 900 estudantes por semestre, nas disciplinas Leitura e produção de textos (LPT), Português Instrumental (PIN), Prática de Textos, Oficina de Produção de Texto e Redação Oficial.

A equipe era constituída por bolsistas da graduação e bolsistas da pós-graduação que atuavam na supervisão, planejamento e elaboração de materiais didáticos, juntamente com as professoras do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas (LIP), duas coordenadoras gerais, monitores voluntários e remunerados que atuavam no acompanhamento e correção das escritas e reescritas, na plataforma aprender-UnB.

O Projeto primou pelo trabalho em sala de aula e em ambientes interativos, como a Plataforma Aprender do Moodle, que asseguravam – além do atendimento mais individualizado e processual proporcionado pelo Projeto REUNI do Governo Federal – práticas de ensino-aprendizagem mais interativas, modernas, eficientes,

dinâmicas, flexíveis; diversidade de recursos tecnológicos multimodais de informação, tais como músicas, vídeos, fóruns de discussão, pesquisas *online*, *slides*, biblioteca virtual das disciplinas, mais próximos da realidade dos/as estudantes.

A ideia norteadora do Projeto era a de que os estudantes fossem estimulados a buscar e atingir autonomia em suas produções textuais. O caminho seria o da leitura e escrita de textos, primeira versão, por meio de correção com legenda e bilhetes orientadores da qual os alunos deveriam passar para a releitura dos textos e reescrita, segunda versão, orientada pelo professor e bolsistas, além dos bilhetes orientadores. Daí, eles passariam para o terceiro momento, de reflexão e reescrita autônoma, em que o texto poderia transformar-se em futuros livros, ensaios ou artigos científicos.

Como dito na apresentação, as disciplinas focalizadas neste estudo são LPT e PIN. Os objetivos de ambas residem em possibilitar ao aluno o reconhecimento da infra-estrutura geral do texto; favorecer contato com diversos gêneros textuais (teoria e prática), desenvolver a prática de leitura/análise crítica textual e extratextual; desenvolver a habilidade de expressão argumentativa oral e escrita, possibilitar reflexão, retomada e/ou ampliação das ideias do texto por meio da refeitura ou reescrita das produções textuais.

Na Universidade de Brasília, essas disciplinas atendem a todos os outros cursos de graduação que as contenham em sua grade curricular. Desse modo, há um fluxo intenso de estudantes e de saberes de várias áreas que se intercruzam, se conectam e se reúnem para estudarem e aprenderem mecanismos mais elaborados da produção textual e da leitura, conhecimentos mais especializados e próprios do universo acadêmico, uma vez que já conhecem e aplicam, cotidianamente, sua produção elementar na universidade e na vida, em suas respectivas áreas de estudo e atuação.

Nesse cenário de entrecruzamentos e interações, a primeira noção adotada para a prática de leitura e produção de textos nas disciplinas LPT e PIN foi a de linguagem como interação, oriunda da Linguística Textual (LT). Mais do que possibilitar transmissão de informações de um emissor a um receptor, nessa perspectiva, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, segundo Geraldi (2006), o falante "pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala" (p. 41).

Nessa jornada interativa, enriqueceu o nosso trabalho o entendimento de que produzir textos e realizar o quase mágico, mas consciente ato da leitura é uma ativa interação entre a linguagem e o homem e a escrita é uma das marcas desse diálogo entre os sujeitos e o conhecimento. Em decorrência disso, passamos a crer que as aulas de texto devessem proporcionar recursos para que os conhecimentos relacionados à leitura e escrita fossem conhecidos e aplicados pelos estudantes.

III. EXPERIÊNCIAS EM LPT E PIN

Nas atividades desenvolvidas no Laboratório de Textos sob a égide do Projeto em foco, procuramos agregar noções inerentes ao entendimento de linguagem como interação. Assim, organizamos um conjunto teórico-metodológico englobando as noções de texto, textualidade, leitura, gêneros textuais, variação linguística, sujeito, identidade, ideologia, situados, respectivamente, nos domínios teóricos da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso Crítica (ADC).

Dessa perspectiva, no presente item, exporemos os trabalhos desenvolvidos com (3.1) Texto e Leitura, (3.2) Escrita e Reescrita, (3.3) Intertexto ou

Intertextualidade, (3.4) Hipertexto ou Multimodalidade, (3.5) Transposição de Gêneros ou Retextualização.

3.1. Texto e leitura

De acordo com os pressupostos da Linguística Textual, textualidade equivale a um "conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases" (Costa Val, 2006, p. 5). O contexto de produção afigura-se fundamental para que um texto assuma as feições de seu tempo e do ambiente ao qual está circunscrito, para que dê amostras das ligações históricas, sociais e culturais de sua produção, de sua tessitura/tecitura, ao leitor, como produto social e histórico.

Por esse olhar, texto é processo e produto de uma época, de uma forma de pensar, de um fazer e interagir em sociedade, vinculado à noção de atividade verbal. Assim, a produção textual deve ser entendida na prática verbal consciente e interacional, como processo que se liga, diretamente, ao contexto de produção, com marcas e estruturas próprias do ambiente. Produzir um texto é, portanto, tarefa primorosa de observação e adequação, equiparada ao trabalho artesanal, que exige conhecimento, reflexão e precisão para alcançar os sentidos desejados. Essa elaboração, consoante Koch & Elias (2011), exige paciência para "entretecer os fios com amor e habilidade, refletir sobre cada escolha e combinação a serem feitas, ter sempre em mente aqueles a quem o texto se destina" (p. 211).

Como contraparte vinculada ao ato de produzir texto, entendemos que a leitura precisaria ser realizada com critério(s), reflexão, profundidade e cuidado com o olhar dispensado ao texto a ser lido. Assim, a noção de leitura precisou ser ampliada da simples decodificação para "processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos" (Martins, 2006, p. 31), contemplando a importância do ato de ler e a emblemática *palavramundo*.

Pela perspectiva da Linguística Textual (LT), a leitura é uma atividade que produz sentido pautada na interação texto-autor-leitor (cf. Koch, 2004). Na sábia concepção de Paulo Freire (1996), a leitura não pode e não deve se esgotar na decodificação da linguagem escrita, "porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não se possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (p. 8). Compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto.

Diante desses pressupostos, o primeiro trabalho desenvolvido por nossa equipe de professoras e bolsistas do Projeto, nas aulas de LPT e PIN, foi com a atividade denominada Memorial de Leituras. Esse gênero subjetivo por natureza resgata memórias anteriores ao encontro com o mundo da leitura, bem antes da decodificação das letras e/ou o início dela. Essa seria a oportunidade de os alunos lidarem, de modo mais aberto e consciente, com a percepção de mundo anterior ao contato com as palavras escritas, de adentrarem no universo da *palavramundo*.

Essa atividade memorialística rendeu descobertas e trabalhos fantástico, posto que o resgate das vivências pessoais dos estudantes era, por vezes, tão profundo que conseguia emocionar a todos os envolvidos; e do ponto de vista formal, uma vez que os estudantes esmeravam-se para procurar as melhores palavras e expressões para representarem todo o sentimento que vinha a tona quando recontavam sua história.

Sem dúvida, em nossa concepção, o trabalho com o gênero Memorial de Leitura foi uma experiência produtiva, prazerosa e inesquecível para todos os

participantes do processo de leitura, escrita e reescrita nas disciplinas LPT e PIN. Metodologicamente, vale destacar que a atividade constava de três etapas: uma de reflexão e escrita de apontamentos das primeiras ideias, outra de registro e formalização do escrito e outra de reescrita.

3.2. Texto – escrita e reescrita

Por entender a reescrita como etapa imprescindível e essencialmente reflexiva sobre o texto e seus sentidos inscritos, todas as produções textuais realizadas nas disciplinas de LPT e Português Instrumental passaram por esse processo. A nossa equipe de professores e bolsistas empenhou-se bastante para proceder à explicação de seu funcionamento, aplicação de seus pressupostos e valorização de seus resultados em sala de aula.

Existem, basicamente, quatro formas de correção de textos: a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual-indicativa. A escolha por um ou outro tipo de intervenção aponta perspectivas diferenciadas no trato com o texto do aluno. Desse modo, cabe ao professor decidir se se seu trabalho com a escrita de texto de seu aluno se dará por meio de um monólogo ou de um diálogo.

Teoricamente, a correção indicativa é aquela em que o professor faz algumas marcas, acompanhadas de expressões breves em partes do texto do aluno que considera problemáticas. Conforme Serafini (1989, cit. por Ruiz, 2010), esse tipo de correção "consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco" (p. 36).

A correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo "palavras, frases e períodos inteiros. O professor (...) procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto" (Ruiz, 2010, p. 41). Nesse caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Nossa equipe utilizou dois outros tipos de correção, a classificatória e a textual interativa. A primeira é aquela em que o professor utiliza um conjunto de símbolos escritos, que dispostos à margem do texto, classificam o tipo de problema encontrado. Esse tipo de intervenção foi potencialmente utilizado nas correções dos textos dos alunos após a segunda versão escrita. Para explicar melhor este tipo de correção, Serafini (1989, cit. por Ruiz, 2010) observa que tal correção consiste na "identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele porponha ao aluno que corrija sozinho seu erro" (p. 45).

A correção textual interativa, segundo Ruiz (2010), trata de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente "escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos 'bilhetes' que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas" (p. 47). Em nosso trabalho conjunto, o uso dos bilhetes orientadores foi uma prática constante. Trabalhar dessa forma permitiu tornar a escrita e reescrita atividades prazerosas e significativas tanto para o professor quanto para o aluno, estabelecendo um diálogo entre produtores e interlocutores do texto.

3.3. Intertexto ou intertextualidade

Trabalhar com a natureza interativa da linguagem no Laboratório de Textos implicou compreensão de que, conforme afirmam Faraco e Tezza (2011), "todo texto se alimenta de outros textos, outras visões de mundo, outras palavras" e de que todos os envolvidos no processo, estudantes e professores, traziam consigo histórias de leituras e de autorias que iriam entrar em contato, sendo transmutadas, de alguma forma, com outras histórias, outros conhecimentos de mundo, em sala de aula.

Nesse sentido, o texto passa a ser entendido como (re)construção do mundo e não simples reflexo dele (cf. Marcuschi, 2008). Em essência, pode-se afirmar que os textos que produzimos nascem de outros textos, resultam dos contatos e experiências com outros pensares e fazeres, outros textos, ao longo da nossa existência como autores. Nesse contato, é natural que uma gama de vozes, verdadeira polifonia, some-se e povoe os nossos textos. Esse emaranhado de vozes, implícitas ou explícitas, representa o Intertexto ou Intertextualidade, a inserção de um texto em outro, vozes que se somam no ato de escrever, falar e, até, ler.

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, for mencionada a fonte do intertexto, como ocorre com as "citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso da autoridade, bem como em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do parceiro, para encadear sobre ele ou contradita-lo" (Koch, 2004, p. 146). Haverá, segundo a mesma autora, intertextualidade implícita no momento em que, sem que a fonte seja citada, há a inserção de um intertexto de outrem no texto em produção/produzido.

Trabalhamos com os estudantes de LPT e de PIN com essa noção ampla de intertextualidade, cuja ativação é feita pelo leitor por meio de seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais. Assim, é preciso ter em mente para quem se escreve o que se escreve em determinado contexto, porque, só assim, a intertextualidade servirá ao seu papel natural de dinamizar a linguagem e articular partes das ideias veiculadas em outros tempos e na atualidade da(s) sociedade(s).

Tendo clareza dessas concepções, nossa equipe, ao final de cada aula, distribuía atividades para aplicação da teoria estudada. Entre, elas paráfrases e paródias de textos conhecidos, como "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias e trabalhos com propostas desconhecidas como a que denominamos "Oráculo Romano".

O trabalho com o Oráculo Romano consistia em registrar, fora de sala de aula, fragmentos de falas para serem usados numa produção textual que deveria ser apresentada e discutida com os colegas, relativamente aos aspectos da coerência e coesão, entre outros fatores da textualidade, como a intertextualidade. Por seu turno, as produções de paráfrases e paródias representavam oportunidade de contato com textos de nossa literatura e mídias, que serviriam de base para leves e breves textos, como os que foram produzidos em algumas das aulas de LPT e PIN.

3.4. Hipertexto e multimodalidade

Gêneros que se tocam, se mesclam e se (con)fundem, assim podem ser considerados os hipertextos e os textos multimodais em sua formação. Ambos são constituídos por vários textos, englobam linguagem verbal e não verbal, numa cadeia de redes significativas que vai além do linear, alcançando uma esfera multidimensional que abrange os mundos presencial e virtual e todas as suas, digamos, espe(a)cialidades. Nossa equipe de trabalho em LPT e PIN, captando essa proximidade, mas impossibilitada de abarcar a multidimensão do hipertexto em sala de aula por implicar recursos tecnológicos indisponíveis para todas as turmas, optou

por trabalhar somente com o texto multimodal. Entrementes, isso não impediu, vez ou outra, que os estudantes fizessem alusão a ou citação de *sites* ou chamadas em diferentes planos em suas produções multimodais.

Teoricamente, hipertexto é definido por Xavier (2010) como sendo "forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade" (p. 218). Cada *link* ou chamada do hipertexto traz o mundo exterior, os intertextos, para dentro do texto. Esta é a grande inovação do hipertexto: "a deslinearização, a ausência de um foco dominante de leitura, um princípio básico de sua construção" (Xavier, 2010, p. 218). Multimodalidade, por sua vez, refere-se a um gênero híbrido que apresenta mais de um modo de apresentação, uma mistura de gêneros discursivos. Ele está mais para o mundo presencial, embora esteja na essência do Hipertexto que vigora no mundo virtual. Estruturalmente, um texto multimodal constitui-se de várias linguagens articuladas para construírem um sentido global.

Em equipe, optamos por trabalhar com o texto multimodal pelo fato de o mesmo ser atrativo para os estudantes, fazer parte de suas realidades, despertar a criatividade e promover interação no grupo. Os estudantes compreenderam que imagens e palavras estão cada vez mais interligados, sendo dificilmente dissociados, e fundindo-se na tarefa de representar sentidos captados do mundo exterior para figurar dentro da "escrita". Esse trabalho com a multimodalidade refinou o entendimento de que nem tudo é texto, mas que tudo pode ser texto a depender da intenção do autor e da sua competência para amalgamar elementos verbais e não verbais num conjunto coeso e significativo.

3.5. Transposição de gêneros

No nosso cotidiano, vertemos a fala para a escrita e a escrita para a fala, em inúmeras e variadas versões textuais sem nos darmos conta do processo linguístico e cognitivo envolvido. Todavia, no mundo acadêmico, faz-se necessário que o estudante tenha noção teórica e visão crítica do que está sendo processado. Por essa razão, nos trabalhos de LPT e PIN, foi fundamental o destaque à concepção de gêneros textuais como práticas sociocomunicativas, "eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos", que são "em primeiro lugar 'fatos sociais' e não apenas fatos linguísticos como tal" (Marcuschi, 2005, pp. 21-24).

Acrescentamos a essa noção o fato de que os gêneros podem apresentar "variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros" (Koch & Elias, 2011, p. 101), sendo, muitas vezes, híbridos. Essa perspectiva sobre gêneros textuais trazida da Linguística Textual resultou em propostas interessantes orientadas para a transposição de gêneros.

Transposição de gêneros pode ser definida como a transformação ou mudança de um gênero para outro sem que isso acarrete perda do sentido original, sendo-lhe reconhecível muito do seu conteúdo, embora ocorram perdas em seu formato inicial. Nesse sentido, a retextualização – "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido" (Marcuschi & Xavier, 2010, p. 46) –, configura-se como mecanismo básico das operações atuantes no processo de transposição de um gênero a outro.

Em sala de aula, foram feitas produções de transposição de gêneros admiráveis, resultado dos ensinamentos e acompanhamento das professoras e bolsistas e, consoante Rodrigues (2016), "frutos da engenhosidade e empenho dos estudantes em transpor um gênero consagrado, como uma música famosa ou um poema conhecido, para outro gênero". Como exemplo desse trabalho com a

transposição de gêneros podem ser citados trabalhos com os textos *Luto da família Silva* (crônica), *Cotidiano* (canção) e *Cotidiano nº 2* (canção).

IV. PRODUÇÃO ACADÊMICA

Na efetivação dos pressupostos e objetivos do Projeto "Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos", alguns trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos. Os bolsistas em parceria com um dos professores do Projeto deveriam selecionar um tema para produzire um artigo científico. Daí, nasceram trabalhos que comporão o livro organizado pela professora Juliana de Freitas Dias, denominado "Ler e (re)escrever textos na universidade; a construção da autoria", a ser publicado no presente ano de 2016. Alguns desses trabalhos passam a ser descritos agora.

O artigo "Transposição de gêneros e estratégias de retextualização", do bolsista graduando Wellington Souto Pereira (2016), orientado pela professora Ulisdete Rodrigues, lança um olhar sobre o processo de transposição de gêneros. Essa pesquisa objetivou identificar as diversas estratégias envolvidas na atividade de retextualização subjacente a toda transposição de gênero e os mecanismos linguísticos pertinentes que podem ser identificados na efetivação do processo, como operações de eliminação, acréscimo, transformação e manutenção. O estudo tem o mérito de apontar as limitações inerentes a cada gênero ao ser transposto a outro, levando em consideração características do texto original ou texto-base para o texto retextualizado ou texto-final.

O artigo "Marcas de identidade no processo de escrita e reescrita do Memorial de leitura", da bolsista graduanda Sumara Moura, orientado pela professora Juliana Dias, faz uma incursão pelo universo do gênero Memorial de Leitura para desvelar a estreita relação do escritor com a sua obra, desnudando o seu "eu", suas memórias mais profundas e determinantes para a formação de sua identidade como leitor. A pesquisa, fundamentada na teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC) teve como finalidade elementar investigar os caminhos pelos quais o aluno desenvolve a sua identidade de escritor no gênero memorial e compreender até que ponto os mecanismos de auxílio, o bilhete orientador e a intervenção dos professores e dos tutores influenciam o texto desse estudante autor, moldando e constituindo sua identidade discursiva, tal qual as experiências anteriormente vividas.

O artigo "Memorial de Leitura: revisitando a intertextualidade na/da palavra-mundo", das bolsistas graduandas Aline Pinheiro e Blenda Oliveira, orientado pela professora Ulisdete Rodrigues, contempla a intertextualidade presente nos Memoriais de Leitura. Seus objetivos compreendem a proposição de uma nomenclatura inédita para os tipos de intertextos constantes nesse gênero textual e a investigação da categoria nomeada mais frequente no discurso do aluno/escritor. As pesquisadoras concluíram que a terminologia proposta é adequada para o tratamento da intertextualidade no gênero memorial de leitura e que, no *corpus* estudado, há surpreendente preponderância dos intertextos do contexto do senso comum e do contexto de letramento em detrimento dos intertextos do contexto familiar.

O artigo "A prática da reescrita como melhoramento da estrutura textual", das bolsistas graduandas, Maria Fernandes e Paula Sarri, orientado pela professora Maria Marlene Silva, focaliza as produções de resumos e resenhas, gêneros frequentemente utilizadas no transcurso da vida acadêmica dos estudantes, independentemente do curso e da área de estudo. O objetivo central da pesquisa é identificar os desvios e impropriedades mais recorrentes que emergem na estrutura textual das produções dos alunos das turmas de Leitura e Produção de Textos (LPT).

Essa pesquisa buscou, antes e após a correção dos bolsistas dos projetos, verificar a eficácia do método da reescrita textual, no que tange à estrutura dos textos de resumos e resenhas e apresentar métodos que auxiliem os universitários a produzirem textos formais melhor estruturados. As pesquisadoras destacaram o fato de a reescrita constituir eficiente estratégia para ser acrescida às práticas de Leitura e produção de textos.

Por fim, o artigo "As conjunções subordinativas concessivas no dicionário na produção textual", do bolsista Bruno Morais, orientado pela professora Michelle Vilarinho, desenvolveu um trabalho na área da Lexicografia, contemplando o uso do dicionário em sala de aula, na perspectiva dos usos e recorrências das conjunções subordinativas mais frequentes nos textos dos alunos. O trabalho trouxe no bojo de seus resultados, a observação da regularidade dos processos sintáticos de parataxe e hipotaxe, além da constatação de que, de fato, o trabalho com o dicionário em sala de aula contribui para a produção textual dos estudantes, representando recurso importante de busca e auxílio, no momento da escrita e da reescrita, colaborando na construção e expansão dos sentidos do texto.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que para que um trabalho acadêmico surta efeito desejado seus resultados devem ser alargados e efeitos propagados para alcançarem a comunidade acadêmica imediata e, também, a longa cadeia que se estende da universidade até sociedade. Ao ser implementado o Projeto "Desenvolvendo um método inovador para ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos", nas aulas de LPT e PIN, envolvendo professores, bolsistas e monitores graduandos de Letras e estudantes dos diversos cursos de graduação da UnB, esse caminho foi trilhado.

Os bolsistas, alunos do Curso de Letras, puderam exercitar a prática da sala de aula, conhecer o método da reescrita, que se ancora na Linguística Textual associada a outras áreas do saber linguístico, conviver e trabalhar com professores e estudantes em suas atividades rotineiras. Os estudantes de LPT e PIN, por sua vez, puderam exercitar a prática da escrita e reescrita de textos e, por extensão, levar esse conhecimento para sua vida diária, além da universidade. Desse modo, mesclaram-se aspectos pedagógicos, pessoais e coletivos que fizeram e fazem diferença no processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade, por conseguinte, foi contemplada ao receber como resposta do trabalho desenvolvido não somente o produto concreto desse trabalho na universidade, o livro a ser publicado, mas também futuros profissionais mais preparados para se envolverem em projetos de formação continuada, desenvolverem projetos nas escolas e, por outro lado, estudantes mais conscientes de seu papel de leitores e autores em sociedade. Além disso, há o fato de o conhecimento desenvolvido na universidade poder ser difundido mas escolas públicas da região sob a forma de novos e contextualizados projetos de extensão, contribuindo na formação de professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

Costa Val, M. G. (2006). *Redação e textualidade* (3. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, W. (Org.). (2006). *O texto na sala de aula* (4. ed.). São Paulo: Ática.

Koch, I. G. V. (2004). Trajetória da linguística textual. In *Introdução à linguística textual* (pp. 1-46). São Paulo: Martins Fontes.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e escrever*: *Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2005). Os gêneros textuais e seus dinâmicos *habitats* sociais. In A. P.

Dionísio (Org.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
Marcuschi, L. A. (2008). *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido* (3ª. ed.). São Paulo: Cortez.
Mussalim, F., & Bentes, A. C. (Orgs.). (2003). *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras* (3. ed.). São Paulo: Cortez.
Oliveira, B. B., & Pinheiro, A. S. (2016). Memorial de leitura; revisitando a intertextualidade na/da *palavramundo*. In J. F. Dias (Org.), *Ler e (re)escrever textos na universidade; a construção da autoria* [no prelo]. Brasília: Ed. Pontes.
Pereira, W. S. (2016). Transposição de gêneros; mecanismos e estratégias de retextualização. In J. F. Dias (Org.), *Ler e (re)escrever textos na universidade; a construção da autoria* [no prelo]. Brasília: Ed. Pontes.
Rodrigues, U. R. S. (2016). Reencontro com o texto; reflexões emergentes da prática da reescrita na universidade de Brasília. In J. F. Dias (Org.), *Ler e (re)escrever textos na universidade; a construção da autoria* [no prelo]. Brasília: Ed. Pontes.
Ruiz, E. D. (2010). *Como corrigir redações na escola: Uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto.
Serafini, M. T. (1989). *Como escrever textos*. São Paulo: Globo.
Xavier, A. C. (2010). Leitura, texto e hipertexto. In L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido* (3ª. ed.). São Paulo: Cortez.

CIRANDA DE PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM FOCO

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues[1], Silmara Carina Dornelas Munhoz[2] & Ormezinda Maria Ribeiro[3]

[1, 2, 3]*Universidade de Brasília (BRASIL)*

I. APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua nas universidades brasileiras com o propósito de fomentar a iniciação à docência dos graduandos dos cursos de Licenciatura. O PIBID possibilita aos graduandos oportunidade de correlacionarem teoria e prática em sala de aula, estando ainda vinculados ao seu curso de graduação. Essa experiência inicial constitui um diferencial em sua vida acadêmica, posto poderem, previamente, vivenciar seu ambiente de prática e refletirem sobre ele, trazendo benefícios para sua vida profissional, aos professores regentes e escolas assistidas pelo Programa.

Nas linhas subsequentes, focalizaremos os subprojetos do PIBID denominados *Letras Recanto das Emas: Ensino, Multiletramentos e Aprendizagens - E.M.A, Letras Paulo Freire: Olhares que se cruzam* e *Pedagogia EAD - Vila Boa de Goyaz: Diversidade dos bens culturais como ferramenta na Educação Patrimonial.* Na sequência, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

II. SUBPROJETO LETRAS RECANTO DAS EMAS: ENSINO, MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGENS (E.M.A.)

Ancorado no pensamento afim de Bortoni-Ricardo (2008) de que, na realidade atual, não há mais espaço para "práticas educativas adotadas no passado, que consideravam o/a aluno/a apenas um receptor de conhecimento e o/a docente como transmissor deste", o Projeto Ensino, Multiletramentos e Aprendizagens (E.M.A.) surge para colaborar na promoção da formação de cunho científico, reflexivo e crítico dos professores em formação e dos estudantes das escolas contempladas.

Ele é um dos subprojetos integrantes do grande projeto PIBID LETRAS da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), Curso de Letras. Sua área de atuação é o Recanto das Emas, sendo aplicado na Escola Pública denominada Centro de Ensino Fundamental (CEF) 113.

Seu objetivo principal é promover a reflexão sobre leitura e produção de textos e desenvolver a habilidade autoral em diversos gêneros, a fim de que os estudantes possam construir novos sentidos a partir dessas produções. Pensado na perspectiva dos multiletramentos, o EMA entende que o/a professor/a são atores sociais essenciais no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, foram elaboradas e aplicadas metodologias baseadas em pressupostos teóricos pertinentes, como os de Rojo e Moura (2012), no tocante aos multiletramentos e aos modos como as novas tecnologias da informação (TICs) podem transformar nossa relação com o mundo. Esse direcionamento fez com que o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem fosse a cultura vivenciada pelos estudantes, suas linguagens, mídias e gêneros conhecidos a despeito da dificuldade

que enfrentam de acesso à cultura letrada, como filmes, músicas, literatura de cordel, contos, crônicas, jornais, revistas e histórias em quadrinhos entre outros.

Pensando na promoção da mobilidade linguística, na ampliação da competência comunicativa desses estudantes, a equipe do E.M.A. foi dividida em três grupos, priorizando atividades que abrangessem a compreensão e produção textual.

A primeira atividade contemplada pelos pibidianos foi o gênero conto. Esse gênero literário caracteriza-se por criar um universo de seres e acontecimentos fictícios, sendo cada aspecto de sua composição de extrema importância para a compreensão textual. Constituiu-se em valiosa ferramenta para ser usada em sala de aula para estimular a percepção dos sentidos presentes e possíveis no texto bem como as escolhas dos recursos gramaticais e dos usos linguísticos que devem ser feitos.

No CEF 113, depois de um diagnóstico inicial para averiguar o conhecimento ou não dos gêneros conto, crônica e HQs, foram trabalhados contos iniciais, como "Menina bonita do laço de fita" e "Até as princesas soltam pum". Esses contos serviram de base para produção textual, que deveria ser desenvolvida com base no formato desse gênero textual. Os professores em formação avaliaram como sendo muito produtiva a atividade e positiva a participação dos sujeitos envolvidos.

Como contraparte gramatical, foi desenvolvido trabalho com os chamados desvios ortográficos, inadequações de formas gramaticais e lexicais para o contexto descrito. Esse trabalho centrou-se na atividade de reescrita dos textos, momento de rever, repensar o que foi dito para conseguir, em se refazendo a escrita, alcançar o significado e o objetivo pretendidos com determinada produção.

O conto inaugurou as atividades de reescrita dos textos. Uma das funções dessa atividade seria a de preparar os estudantes para o entendimento de que escrever e enviar uma carta ao mundo sem saber nunca, ao certo, onde ela irá parar e que, por isso, o cuidado deve ser redobrado com tudo o que se pretende dizer e o que realmente se diz na escrita.

Os professores em formação perceberam que os estudantes ou estranharam a novidade da reescrita ou a conheciam, mas não tinham intimidade alguma com seus recursos e estratégias. Por esse motivo, houve resistência natural que foi cedendo à medida que os estudantes apropriavam-se de recursos estilísticos mais elaborados, pensados a partir de seus textos e com o acampanhamento atento dos pibidianos.

Valendo-se de contos que exploravam questões polêmicas em sociedade, como a questão do preconceito contra a classe, língua, cor, religião, gênero de grupos desfavorecidos, os professores em formação utilizaram o gênero conto para apresentar aos estudantes o conceito e a tipologia da variação linguística, diferença entre as normas padrão, culta e popular, além das especificidades, distanciamentos e aproximações entre língua oral e língua escrita.

O tema da variação linguística, processo natural, normal e recorrente nas línguas do mundo, foi instaurado com o texto "Baleia", de Graciliano Ramos, por causa de toda sua riqueza lexical, próprias de uma estilística regional que se torna universal diante da genialidade e competência expressiva do escritor. Na visão dos pibidianos, essa experiência foi muito enriquecedora para eles próprios e para os alunos, ao perceberem que era possível comunicarem-se por meio de diferentes variantes, formas alternativas de se dizer a mesma, do Português Brasileiro.

Nesse ponto, foi possível, também, contemplar um trabalho mais apropriado com a auto-estima dos estudantes, que foram solicitados a produzirem contos com suas próprias histórias de vida, suas expectativas e inquietações. Para desencadear a escrita criativa foram lidos os textos "O primeiro beijo", de Clarice Lispector, e a música "Epitáfio", dos Titãs. Essa atividade promoveu reflexão detida sobre a

experiência pessoal de cada estudante, que os levou a vislumbrarem e começarem a entender o seu papel/lugar no mundo e a necessidade de interação com o outro.

Para completar os trabalhos com o conto, os pibidianos do E.M.A. desenvolveram aulas teatrais de contação de estórias no CEF 113, nas quais as questões do preconceito racial e de gênero foram destacadas. Essa etapa oportunizou aos alunos discussão acirrada e fala aberta a respeito de certas expressões da língua e comportamentos que podem ser mal avaliados em sociedade, estigamatizados, discriminados. Essa atividade coroou de êxito as atividades com o gênero conto.

O segundo foco de atividades do Subprojeto E.M.A. foi a crônica, gênero que relata um ou mais fatos num determinado espaço de tempo, utilizando elementos do cotidiano. As turmas foram convidadas a ler algumas crônicas em conjunto, como "O homem nu" e "O drama da escrita", que serviriam de referência para escritas e reescritas posteriores. Foram realizadas atividades de reconhecimento da estrutura da crônica, numa espécie de "rodízio de gêneros textuais", que movimentaram as aulas e comprovaram o envolvimento e o aprendizado dos sujeitos no processo. Com a participação e apoio dos professores em formação, os estudantes conseguiram partir da leitura linear, superficial para leituras mais profundas.

O terceiro centro de atividades do Subprojeto E.M.A. foi o gênero história em quadrinhos, as HQs ou gibis. Esse gênero textual apresenta linguagem simples e dialogada, fundindo as linguagens não verbal e verbal, num verdadeiro bailado estilístico de frases curtas e períodos simples. Os estudantes foram incentivados a produzirem as etapas de escrita de uma HQ, desde a idealização dos personagens e suas características físicas e psicológicas até seu ambiente e suas redes de interção, incluindo, aí, o repertório sociocultural e linguístico de sua comundidade.

Numa aula, eles trabalharam com diferentes fontes para pesquisa e eventuais recortes, criando, em seguida o enredo e os diálogos. Em outra, desenharam suas próprias histórias e textos. Essa atividade tirou os estudantes do lugar comum da simples escrita, instituiu o lúdico na sala de aula, trouxe para além do conhecimento do gênero e reconhecimento de alguns talentos para a pintura e o desenho, o desabrochar da criatividade compartilhada em equipe. Nessa fase, os professores em formação tinham turmas interativas e colaborativas, algo criado ao longo dos meses pela solidariedade entre a ação do PIBID, a participação consciente dos graduandos integrantes do Subprojeto E.M.A. e a avidez dos estudantes do ensino básico.

Os pibidianos, também, participaram de oficinas promovidas pelo próprio PIBID, bem como aquelas que ocorreram em Congressos e congêneres. Nesse particular, as três equipes do Subprojeto E.M.A. elaboraram e ministraram a oficina "Língua Portuguesa: a cara-metade de outras disciplinas" no encontro dos Projetos de PIBID da UnB. No XVI Congresso Internacional de Humanidades, ocorrido na Universidade de Brasília, a Equipe do Projeto E.M.A. participou com a apresentação da mesa-redonda "Experiências no Pibid Letras-Português da UnB: Encontros e desencontros", discorrendo sobre experiências vivenciadas durante a realização do PIBID no CEF 113, Recanto das Emas.

Essas atividades foram significativas para as professoras em formação por possibilitarem o contato gradual com o conteúdo e a realidade das aulas de um modo compartilhado com os colegas de equipe e os professores da universidade. Isso resultou numa *práxis* bem mais segura e produtiva do que aquela em que os professores recém-formados partem para atuar em sala de aula, numa espécie de *voo solo*, sem experiência alguma. Para além da teoria, constatou-se que a prática em sala de aula e as experiências resultantes desse projeto de PIBID ampliaram nos envolvidos o olhar crítico e a percepção da realidade da profissão de professor.

III. SUBPROJETO PAULO FREIRE: OLHARES QUE SE CRUZAM

Ao pensarmos um cenário para a formação dos licenciandos em Letras, em uma perspectiva de uma base sólida para o desenvolvimento de sua competência pedagógica, vislumbramos o PIBID-UnB-Letras como o diferencial na aborgem pedagógica que pretendíamos alcançar.

O próprio projeto foi elaborado na medida em que os licenciandos amadureciam e ampliavam o seu olhar para outro prisma que focava além das teorias e das concepções prontas sobre o que é ensinar, sobre o que ser professor e, sobretudo, o que a interação pedagógica no ambiente escolar. Assim, entendemos que o protagonismo do professor em formação passa pela experiência vivida e sentida na construção de um novo olhar para um velho quadro.

Em entrevista à Revista Nova Escola, António Nóvoa (2001) afirmou que sempre se espantou com o fato de haver tantos textos teóricos e metodológicos sobre ensino e Pedagogia e tão poucos descrevendo práticas concretas. Se quisermos renovar a profissão e as estratégias de formação, temos de dar visibilidade às práticas. Se isso antes começa no período de estágio, na perspectiva do PIBID, inicia já nos primeiros anos da licenciatura e continua por toda a vida.

Assim, o projeto delineado e levado a cabo no Centro de Ensino Médio Paulo Freire foi desenvolvido de modo a se fazer e se refazer ao tempo em que os alunos e professores envolvidos vivenciavam práticas concretas, ancoradas em uma teoria que se sustenta na atualização e na produção de novas práticas de ensino, partilhadas entre os colegas. Essas práticas levam à reflexão que nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos, dentro do próprio ambiente escolar.

Cada indivíduo compõe o seu acervo de experiências conforme sua identidade pessoal e profissional. Os professores compõem seu acervo guardando conhecimentos da docência, do ser enquanto professor. São essas experiências que dão identidade a cada profissional, geram novos conhecimentos, que possibilitam mudanças na prática e no cotidiano da sala de aula. É a partir delas que se estabelece a possibilidade de pensar a educação pela própria atitude de refletir sobre a prática e experienciar novas ações.

A participação dos pibidianos nas atividades do CEM Paulo Freire trouxe importantes contribuições para a aprendizagem, formação dos alunos e dinâmica escolar com a aplicação de projetos delineados por eles tais como:

O subprojeto “Fatos, imagens e ideias” despertou nos alunos a necessidade de estar em dia com as informações que circulam na sociedade, refletir sobre os acontecimentos considerando as causas e as consequências, posicionar-se e agir no sentido de transformar a realidade que os cerca. O subprojeto “Produção de texto” contribuiu para que boa parte dos alunos superasse o mito de que escrever é um dom e não o resultado de muito esforço e dedicação. Por seu turno, o subprojeto “Literatura e poesia com arte” cumpriu perfeitamente os objetivos propostos, pois desenvolveu atividades de leitura, interpretação e representação criativa de textos.

Assim, os impactos na formação de professores podem ser percebidos nos depoimentos dos pibidianos inscritos no projeto do CEM Paulo Freire que revelam em seus relatórios quão significativo foi para eles participar das atividades do projeto “Olhares que se Cruzam”.

Eles reconheceram que a escola é um organismo vivo e precisa funcionar de modo harmônico. Nesse sentido, a ações do professor, o principal mediador desse processo, devem ser, adequadamente, planejadas, aplicadas em consonância com a realidade dos alunos e realizadas com maturidade, competência, criatividade e ousadia.

Os licenciandos identificaram que o papel do professor vai além de proporcionar aprendizagens de conteúdos sistemáticos de uma determinada área de conhecimento. Perceberam que o professor contribui também, de modo decisivo, para formar seres humanos conscientes, responsáveis e solidários.

Ao concluir as atividades do primeiro ano de trabalho, os pibidianos, com apoio da escola e da coordenação do projeto, mostraram-se bastante motivados e dispostos a desempenhar melhor a proposta no ano seguinte.

Por meio das ações trabalhadas de forma interligada nos três subprojetos que compõem o Projeto "Olhares que se Cruzam", desenvolvido no CEM Paulo Freire, os pibidianos puderam vivenciar um espaço de formação de forma dinâmica, contemplando a teoria e as reflexões possibilitadas pelo cruzamento e intersecções da teoria com a prática no cotidiano da escola.

Assim, inseridos nos diferentes espaços, puderam perceber a realidade escolar com um olhar crítico para o contexto educacional. Ao desenvolverem o projeto didático-pedagógico para ser executado na escola, compreenderam a dinâmica do planejamento educacional associado à sempre necessária pesquisa docente, entendendo-a como o eixo que norteia as ações educativas, ou a espinha dorsal que caracteriza o fazer pedagógico.

Nessa etapa, podemos afirmar com segurança que a ação-reflexão-ação permeou todo o processo e a desconstrução de saberes para a reconstrução e a incorporação de novos saberes foi sendo tecida cotidianamente no movimento contínuo da equipe de aprender a aprender pesquisando.

O planejamento e execução de atividades na UnB ou em outros espaços foram se delineando na medida em que a equipe se sentiu motivada a integrar-se com outros grupos e se sentiu mais confiante para compartilhar os saberes produzidos. Podemos exemplificar com a inicialmente tímida participação dos pibidianos em eventos na UnB que foi se ampliando com a possibilidade de conhecer outros grupos durante a Semana Universitária e com as apresentações de trabalhos em eventos fora de Brasília, como a apresentação do trabalho "Pibid: Experiências que metamorfoseiam a teoria e a prática docente", no V Enalic em Natal, RN, em 2014.

A elaboração do relatório em grupo, aliada às leituras, discussões e fichamento de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos foi decisiva para a compreensão de que a formação docente vai além do planejado, mas é no planejamento que se configuram as metas e se fundam os objetivos.

Os pibidianos demonstraram com muita clareza que entenderam essa dinâmica por meio das discussões possibilitadas pelos encontros, planejados inicialmente para serem quinzenais, mas que devido a diversos entraves foram efetivamente realizados mensalmente. Nesses encontros, pautados nas leituras prévias sugeridas pela coordenação, os pibidianos estabeleceram relações significativas entre a teoria e a prática docente, tecendo considerações importantes sobre as suas atuações, suas descobertas, seus temores e suas realizações.

Parte dessas descobertas puderam ser compartilhadas em forma de narrativas socializadas durantes os seminário bimestrais, os quais foram de grande relevância para a formação da equipe. A análise crítica do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica puderam ser discutidas com as demais equipes e assim os pibidianos do CEM Paulo Freire puderam avaliar suas participações como grupo e como professores em formação, sempre no movimento de ação-reflexão-ação.

Por último, acrescentamos que a experiência de projeções e debates de filmes proporcionaram um crescimento ímpar aos pibidianos que cruzaram seus olhares,

inicialmente discretos e tímidos com as teorias sobre educação e linguagens às múltiplas possibilidades discursivas dos filmes em tela. Assim sendo, a discussão sobre o ato educativo, posta numa perspectiva interdisciplinar alcançou outras áreas da escola e, de forma transversal, cruzou olhares com a sociologia, a psicologia, o meio ambiente, a ética, a arte, a cultura, a história, dentre outros.

Nesse sentido, ilustramos com a metáfora de um dos capítulos do livro, lido, resenhado e discutido pela equipe: "Na teia de Penélope. Metáforas na Educação" (Ribeiro, 2013): Narciso conheceu Alice e saiu de seu espaço para conhecer novos caminhos e novos rumos para o diálogo sempre necessário à educação que queremos e que desejou o mestre Paulo Freire, para quem não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferente.

IV. SUBPROJETO PEDAGOGIA/EAD - VILA BOA DE GOYAZ: DIVERSIDADE DOS BENS CULTURAIS COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Em 2011 a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília passa a integrar o PIBID/UnB, com o subprojeto de Pedagogia. Para realizar a experiência do programa na modalidade à distância, foi selecionado o Polo UAB Goiás – Alto do Santana, localizado no município de Goiás (GO), a aproximadamente 315 Km da Universidade de Brasília (UnB), Campus Darcy Ribeiro, Brasília (DF).

Duas instituições de educação básica (ensino fundamental I – educação infantil e séries iniciais) passaram a participar do subprojeto: a escola Escola Municipal Sonho Infantil (na cidade de Góias) e a Escola Municipal Tancredo Ferreira Pinto, essa localizada na cidade de Mozarlândia (GO) à aproximadamente 180 Km da cidade de Goiás.

Nesta sessão, será apresentada a experiência do projeto Vila Boa de Goyaz: Diversidade dos bens culturais como ferramenta na Educação Patrimonial, realizado na escola Escola Municipal Sonho Infantil.

Vila Boa de Goyaz era a capital do estado de Goiás até meados da década de 30, quando o prestígio de sediar a capital do estado passa para a cidade de Goiânia. Vila Boa manteve a arquitetura colonial de suas casas, ruas e igrejas. Entre suas construções, destacam-se os museus de Arte Sacra e da Bandeira, prédio do século XVIII no qual funcionaram a Câmara e a cadeia. Hoje guarda a história da intervenção bandeirante na região, além do Palácio Conde dos Arcos, antiga residência do governador e a residência da poetisa Cora Coralina, transformada em museu após sua morte em 1985.

Em 2001, a cidade foi reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. Sua história é contada em seus casarios, costumes seculares e na rica gastronomia típica e tradicional. No entanto, esse legado histórico de bens materiais e imateriais não é conhecido por grande número de moradores da cidade, de modo que não se reconhecem pertencentes à história.

Constatamos que, na Escola Municipal Sonho Infantil, devido à extensa grade curricular, os professores não disponibilizavam aos alunos aulas de educação patrimonial, conhecimento que pode e deve ser trabalhado de forma multidisciplinar.

Por entender ser papel da escola contribuir para a formação da educação patrimonial das crianças na formação de um caráter identitário, base fundamental para a valorização e reconhecimento de um povo, o projeto "Vila Boa de Goyaz: Diversidade dos bens culturais como ferramenta na Educação Patrimonial" foi proposto e desenvolvido para as crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ao compartilharmos da noção de sujeito que é social por natureza, o qual se constitui a partir do outro e da apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história, destacamos a escola como espaço privilegiado de apropriação da cultura humana. A apropriação dos bens culturais, criados pelo homem, é que possibilita ao sujeito desenvolver funções tipicamente humanas como trabalhar com símbolos, desenvolver a fala, a volição, a imaginação, levando-o a consciência de si e à humanização. Este é um processo de educação (Leontiev, 1978).

Patrimônio, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2009), é palavra de origem latina, derivada de *pater* – pai, enquanto conjunto de bens pertencentes ao pater, no sentido de herança, legado, ou seja, aquilo que o pai deixa para os filhos. Fonseca (2005) ressalta que "a ideia de posse coletiva como parte do exercício da cidadania inspirou a utilização do termo patrimônio para designar o conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade da nação, ou seja, do conjunto de todos os cidadãos" (p. 58).

Aqui podemos acrescentar que a noção de patrimônio como conjunto de bens elaborados e passados ao longo das gerações não se remete apenas ao passado, mas carrega em si também as dimensões do presente e do futuro. Soares (2003) esclarece que "todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio" (p. 46). A partir dessa concepção ampla de patrimônio, é que o projeto aqui apresentado teve como intuito conduzir as crianças a perceberem que em sua cidade existe um legado cultural que deve ser vivido e valorizado.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 216, entende como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem formas de expressão, modos de criar, fazer e viver; criações científicas e tecnológicas; obras, documentos, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), está prevista a temática da Educação Patrimonial para o Ensino Fundamental. Os temas transversais, pluralidade cultural e o meio ambiente são caminhos que possibilitam o diálogo de questões referentes ao patrimônio cultural e consequentemente dão espaço a projetos de Educação Patrimonial nas escolas.

Para Oriá (2005) a educação patrimonial consiste em uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões pertinentes ao patrimônio cultural. Entendemos a educação patrimonial como uma espécie de "alfabetização cultural", a qual permite ao sujeito conhecer a história sociocultural a qual está inserido e reconhecer-se como parte dessa história, no lugar de quem ao mesmo tempo em que é influenciado por ela, também a influencia.

Ao longo do ano de 2015 foram desenvolvidas atividades que levassem ao início do processo de uma educação patrimonial. Com o intuito de despertar nas crianças o sentimento de pertencimento e valorização do patrimônio cultural foi realizado um teatro com recortes de partes significativas e marcantes da história do município de Goiás. Eles construíram maquetes dos lugares que mais gostavam da cidade e realizaram pesquisas sobre estes espaços; visitaram o museu das Bandeiras; descobriram que as crianças de épocas passadas brincavam na Fonte da Carioca; a utilidade do Chafariz de Cauda quando a cidade ainda não tinha água encanada; conheceram a obra e história de Cora Coralina e Maria Grampinho, uma andarilha que dormia na casa de Cora. Pesquisaram e cozinharam comidas típicas da região;

entenderam a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no quesito Direitos Humanos, em relação à criança ao longo da história.

Enfim, a partir de um trabalho multidisciplinar, realizaram diversas atividades importantes na construção do conceito de Patrimônio Cultural que levaram ao entendimento do presente e perspectivas futuras pautadas no conhecimento da história, possibilitando o entendimento desse sujeito como parte de sua própria história.

Uma questão que nos chamou bastante a atenção ao longo do projeto é que este processo de Educação Patrimonial não se referiu apenas às crianças da escola, mas aos professores e pibidianos. A cada reunião para analisar os rumos do projeto, os pibidianos deparavam-se com a necessidade de apresentar práticas inovadoras e tomavam consciência de que, enquanto isso, acontecia sua a própria educação patrimonial.

Ouvimos relatos tanto dos pibidianos quanto dos professores participantes do projeto, expondo o quanto aprenderam no planejamento e realização da proposta. Interessante conceber, a partir desses relatos, que o PIBID/Pedagogia/EAD não apenas cumpre seu objetivo no sentido da inserção e reflexão do licenciando na escola, mas vai para além dela ao passo em que também se constituiu em formação continuada, valorizando e incentivando não apenas o início da docência, mas o ser professor, contemplando seus desafios e conquistas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os subprojetos do PIBID/UnB apresentados destacaram a interface universidade-escola e proporcionaram ao professor em formação o contato e reflexão sobre teoria-prática, superando tal dicotomia na ação docente.

Nos subprojetos *Ensino, Multiletramentos e Aprendizagens* e *Olhares que se Cruzam,* destacamos que a experiência de trabalho em sala de aula e contato com os estudantes compõem um divisor de águas entre o estudante inquieto ingressante na universidade e o professor seguro egresso dela, preparado para lidar com a teoria e a prática da Língua Portuguesa de modo consciente, dialógico e profundo com a natureza dinâmica e efervescente da linguagem em seus contextos reais de realização.

No subprojeto *Vila Boa de Goyaz: Diversidade dos bens culturais como ferramenta na Educação Patrimonial*, enfatizamos que as ações e reflexões contribuíram para a formação inicial do licenciando e a formação continuada do professor, uma vez que a educação patrimonial constituiu ensinamento e aprendizagem para todos. Isto significa abrir caminhos para a cidadania, para as expressões de nossa gente em/com relação ao outro, no legado social e cultural que a sociedade encerra e difunde.

De modo geral, consideramos que a educação básica beneficia-se de estudos acadêmicos como os gerados pelos projetos e subprojetos do PIBID e que a universidade tem apropriando-se do cotidiano do professor e da realidade escolar para fomentar novas possibilidades de reflexão e intervenção na sociedade. O resultado desse processo é altamente positivo para todos os lados.

REFERÊNCIAS

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico.
Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: Apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF.
Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (4. ed.). Curitiba: Positivo.
Fonseca, M. C. L. (2005). *O patrimônio em processo: Trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC-IPHAN.
Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
Nóvoa, A. (2001). *Professor se forma na escola*. Entrevista à revista Nova Escola. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml (acesso em 08-01-2016).
Oriá, R. (2005). *Educação patrimonial: Conhecer para preservar*. Disponível em http://www.educacional.com.br/articulistas/articulista0003.asp (acesso em 2014).
Ribeiro, O. M. (2013). *Na teia de Penélope. Metáforas na educação*. Campinas: Pontes.
Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
Soares, A. L. R. (Org.). (2003). *Educação patrimonial: Relatos e experiências*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

Outros:
CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid (acesso em 2014).

ENSINO (INTER)CULTURAL CRÍTICO DE PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES HISPANO-AMERICANOS: MULTILETRAMENTOS E INCLUSÃO SOCIAL

Rubens Lacerda de Sá

Universidade Federal de Lavras (BRASIL)

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo
e em que se traçam os limites
do nosso pensar e sentir.
(Vergílio Ferreira, poeta Português)

1. DO QUE SE TRATA?

É minha compreensão de que todos os imigrantes devem receber um trato social verdadeiramente inclusivo e igualitário balizado nos direitos de universalidade e individualidade, e despojado de paradigmas excludentes aonde quer que imigrem. A sociedade brasileira, cujo tecido social tem sido historicamente costurado por imigrantes, é culturalmente híbrida, plurilíngue e oblíqua (Canclini, 2007). Assim, tal fluxo de imigrantes que resulta em complexidade de acomodação ocasiona, aos que possuem razoável poder aquisitivo ou conhecimentos técnicos especializados, a reserva de espaços sociais inclusivos ao passo que aqueles em desvantagem social são tragados por um *tsunami* social, parte de um sistema que os deixa à mercê de toda uma estrutura social segregacionista.

Posto isto, ressalto que esta pesquisa objetiva contribuir e demonstrar que, através do domínio proficiente da língua portuguesa, os imigrantes hispano-americanos podem ser social e culturalmente incluídos na sociedade que os acolhe e possam transitar e participar das múltiplas práticas sociais em seu entorno, tendo assegurados sua dignidade e os seus direitos como cidadãos.

Apoiado em Serrani (2010, p. 18), entendo que qual pesquisador/professor interculturalista, devo igualmente "considerar os processos de produção-compreensão do discurso relacionados diretamente à identidade sociocultural" dos imigrantes em tela, pois, a língua portuguesa será "a matéria-prima da constituição identitária" (bi)nacional que, no caso de tais imigrantes, está em contínua (trans)formação (Serrani, 2010, p. 29).

Para que isto se concretize, entendo que o ensino da língua deve ser feito visando ao desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica e ancorada nos princípios dos recentes estudos a respeito dos multiletramentos na sociedade contemporânea que, em última instância, propiciarão a esses imigrantes hispano-americanos uma formação integral como cidadãos a serem inseridos na sociedade acolhedora, e com vistas à sua atuação protagonista como atores sociais, livres de todo e qualquer tipo e nível de exclusão, racismo, discriminação e ações xenofóbicas.

Para tanto, averiguo nesta pesquisa as expectativas, anseios e receios em relação a vida, a língua e a cultura do Brasil que estes imigrantes hispano-americanos têm ao chegar no país. Ademais, procuro observar os eventos discursivos, psicológicos, culturais, sociais e linguísticos que se constituem em uma barreira ou uma contribuição para a formação integral e inclusão de tais imigrantes como cidadãos. Durante o curso de Português analiso as estratégias pedagógicas (inter)culturais e de valorização a diversidade adotadas com o fim de atenuar e

superar supostos desníveis e disparidades. Os estudos sobre os multiletramentos, apoiado pelo uso de recursos diversos baseados nas novas tecnologias de informação e comunicação, contribuem para um ensino de Português crítico, reflexivo, protagonista e socialmente inclusivo em benefício de tais imigrantes hispano-americanos. Por fim, esta pesquisa se prestará a conceber proposições que poderão formar parte de um conjunto de ações afirmativas, orientadas a correção de desvantagens e marginalização criadas e mantidas na sociedade acolhedora a fim de que esta deixe de ser marcadamente excludente e discriminatória.

Entendo que esta pesquisa ampliará o retrato do contexto do ensino (inter)cultural crítico de Português ancorado na perspectiva dos estudos dos multiletramentos, visando a inclusão social dos imigrantes hispano-americanos e propor ações afirmativas que visem o encurtamento da distância social e cultural entre a sociedade acolhedora e os imigrantes em pauta (Nóbrega, 2014).

2. POR QUAIS RAZÕES?

O fluxo imigratório é um fenômeno que tem se intensificado e diversificado ao passo que novos contornos econômicos, sociais e políticos vão sendo desenhados no mundo moderno. A dinâmica do deslocamento passa a afetar agora pessoas de diferentes partes do mundo constituindo-se um desafio e um problema dada a velocidade, complexidade e fluidez das mudanças no cenário internacional. Isto passa a exigir tanto dos imigrantes como dos nacionais que os acolhem um esforço de adaptação e partilha de costumes, hábitos, valores e língua, o que nem sempre ocorre de maneira suave.

Nesse cenário encontra-se imbricado o Brasil ao ser, doravante, considerado um destino almejado por imigrantes de diferentes partes do mundo sobretudo pelos hispano-americanos que veem desmoronar a estabilidade econômica e a segurança antes oferecida por seus países de origem. Assim, fazem-se necessários mecanismos que possibilitem o direito à língua do país de acolhimento para que esta não passe a funcionar como uma ferramenta de discriminação e sofrimento aos imigrados. Conhecer a língua do país de acolhimento, o português no caso em tela, é fundamental para que tais imigrantes possam ser incluídos na sociedade e possam, de modo igualitário, desenvolver-se plenamente como cidadãos nos âmbitos pessoal, familiar, cultural, social e profissional, dentre outros.

Visto que o Brasil, e a língua portuguesa, se encontram em processo de expansão, a comunicação intercultural no país é uma constante e é parte integrante da realidade recente. Tal processo afeta com igual força o ensino da língua que deve ser concebido e levado à termo sob um viés intercultural crítico e reflexivo visando a inclusão social dos imigrantes que a necessitam; trata-se, então, de uma condição *sine qua non* para a promoção da paz e dignidade humana de tais imigrados.

Diante do cenário exposto, este estudo justifica-se, pois estudos recentes (Sá, 2015; Pereira, 2013; Baeninger, 2012) apresentam dados que indicam o recente aumento do fluxo de imigrantes hispano-americanos no Brasil e suas dificuldades de inserção na sociedade que os recebe; são excluídos e discriminados sobretudo por conta do precário domínio da língua portuguesa.

3. BASEADO EM QUÊ?

3.1. Ensino (Inter)Cultural Crítico de Português para Imigrantes Hispano-Americanos

Na obra *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (Anzaldúa, 1987), a autora desenvolve sua noção de *consciência mestiça* articulando-a ao conceito de fronteira. Para ela, a consciência mestiça implica consciência da fronteira que, em vez de transmitir uma ideia de limites e rigidez, é problematizada por ela e é assumida como um local onde há fluidez e hibridização (Canclini, 2008). Entretanto, tanto para um autor como para o outro, este(s) conceito(s) não se refere(m) a ideia de harmonização, uniformização; antes, se trata de uma situação em que duas ou mais culturas entram em contato e geram, assim, uma nova visão sócio-cultural. Pois bem, entendo eu que no caso de diferentes imigrantes hispano-americanos, com suas múltiplas visões de mundo e percursos sócio-históricos, que passam a viver num terceiro local, geograficamente falando, e que precisam (con)viver e articular-se para o alcance de metas e anseios comuns, essa mestiçagem e hibridização torna-se mais problemática ainda. Afirmo isto porque tais imigrantes têm que enfrentar e lidar não apenas com seus medos, anseios e angústias, mas também com a adaptação e a busca de aceitação na sociedade que os acolheu e que, para piorar a situação, possui uma língua que lhes é estranha.

Portanto, entendo que o ensino da língua portuguesa a tais imigrantes é fundamental para atenuar e suavizar sua inclusão na sociedade que os acolhe. Entretanto, tal ensino deve contemplar o caráter multicultural implicado e contribuir para a "cidadania ativa, crítica e protagonista, [que permita ao imigrante] agir e trabalhar colaborativa e democraticamente, validando a heterogeneidade e o desempenho de [diferentes] papéis [em diferentes] dimensões sociais" (Rocha, 2012, p. 104).

Pensando por este viés, entendo que, como pesquisador/professor de base interculturalista, devo conceber um ensino transformador que propicie ao imigrante a construção de novos significados e o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica e capaz de identificar e combater estereótipos, em quaisquer formas e níveis, e promover a tolerância do outro numa ótica mais abrangente e *destotalizante* sobre as diferentes culturas e língua(gens) (Maher, 1993, 2007a).

Ainda no campo do ensino intercultural, concebo que sua promoção e desenvolvimento deve alicerçar-se no reconhecimento das diferentes competências culturais e linguísticas, no caso de diferentes grupos de imigrantes, que ao serem problematizadas e operacionalizadas, individual e coletivamente, propiciam o suporte e uma construção social interativa que está intimamente relacionada com o sentimento de pertença a dado território, língua e cultura. Tal construção social interativa e coletiva deve ultrapassar, assim, a "simples coexistência da diversidade e dar lugar a um modelo de convivência democrática e viabilizadora (...) de tratamento equitativo das diferenças entre os vários grupos culturais e dos seus modos de inter-relacionamento" (Grosso, Tavares, & Tavares, 2009, p. 10).

Espraiando-me um pouco mais sobre a temática, entendo que pensar o ensino de Português aos imigrantes hispano-americanos, por este viés interculturalista, implica na compreensão de que múltiplas visões de mundo estarão subjacentes visto que tais imigrantes possuem, cada um, seu próprio capital linguístico-cultural que deve ser valorizado e aproveitado, no ambiente de aprendizagem da língua em pauta, para a construção dos novos conhecimentos necessários no país acolhedor. Portanto, tal ensino deve basear-se num tipo de pedagogia de convivência em que, ao tornar-se proficiente em Português, o imigrante possa agir como ator social plenamente capaz de gerir seu próprio rumo de modo singular, crítico e reflexivo (Canagarajah, 2007).

Em síntese, espero que o ensino pelo viés proposto nesta pesquisa, propicie, no final, aos imigrantes hispano-americanos/participantes a possibilidade do desenvolvimento de um sentimento de acolhimento e (dupla) pertença, concretizado

por meio de múltiplas realizações linguísticas em Português à medida que interagem com os nacionais. É meu anseio contribuir para que tal interação propicie trocas culturais mutuamente enriquecedoras e uma convivência harmoniosa e pacífica.

3.2. Multiletramentos e Inclusão Social

Ao abordar questões de um ponto de vista sócio-histórico-cultural, Bauman (2005) atesta que as rápidas transformações nos mais diversos campos de atuação e saber humanos no mundo atual produziram um clima fluido, líquido e caracterizado pela incerteza e rapidez de movimento. Coadunar com esse pressuposto implica renunciar à visão cartesiana de mundo e ecoar com mais intensidade o alerta para que sejam levadas à termo mudanças imperiosas e nevrálgicas na sociedade a fim de atender as necessidades de seus cidadãos e daqueles imigrantes que esta acolhe em seu seio.

Bourdieu (1994) afirma que a sociedade moderna é construída de espaços e campos de atuação onde os atores estabelecem as relações sociais. Neste lócus privilegiado, os processos relacionais se entrecruzam, possibilitando os embates que permitirão que a prática educacional ocorra pelo viés do campo de ação. Diante deste cenário social multicultural e heterogêneo, o ensino precisa coibir desigualdades e injustiças étnico-raciais, não só em relação aos seus nacionais, mas também em relação aos imigrantes que se estabelecem em territórios alheios à sua nação de origem.

Assim, para que o acima elencado se concretize é necessário que os imigrantes, participantes desta pesquisa, sejam guiados por um processo de letramento múltiplo, multimodal e multissemiótico (Monte Mór, 2009; Kress & van Leeuwen, 2001). Entendo, a partir de uma perspectiva múltipla, este processo de letramento como um fenômeno caracteristicamente social e variável, segundo os diferentes contextos e culturas dos atores envolvidos. Ressalto, assim, que a proposta de incluir os estudos dos multiletramentos nesta pesquisa fundamenta-se no meu entendimento de que, numa perspectiva socialmente inclusiva, os imigrantes hispano-americanos, devem ser instrumentalizados a fim de serem capazes de "redimensionar [seus] futuros sociais sob perspectivas críticas e transformadoras (...) construindo novos conhecimentos em uma multiplicidade de contextos e reprojetando processos e práticas sociais, de forma ética e protagonista" (Rocha, 2012, pp. 96-97).

Ancorar esta pesquisa na Pedagogia dos Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000) contribui para que eu possa atingir meu derradeiro objetivo, a saber, propiciar aos imigrantes hispano-americanos a construção de sua identidade social (bi)nacional articulando-se com a comunidade em que estão inseridos e engajando-se plenamente nas práticas sociais locais. Ademais, estou apercebido de que tal abordagem é oportuna, pois estou ciente de que as diferentes culturas e os diferentes percursos sócio-históricos dos imigrantes/participantes são marcadas por diferentes letramentos, anteriores à sua chegada ao Brasil. Por fim, entendo que tal pedagogia é apropriada para o escopo deste estudo, pois tem um caráter crítico, reflexivo, transformador e que "privilegia a diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como as múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação, ao mesmo tempo em que refuta qualquer tipo de relação autoritária e monolítica" (Rocha, 2012, p. 93).

Uma das premissas Vygotskyanas (1998) é que a aprendizagem de uma nova língua depende da maturidade na língua materna, pois estas operarão como ferramentas mediadoras na construção de letramentos múltiplos da nova língua.

No caso dos imigrantes hispano-americanos, o domínio do Português é fundamental para que estes possam transitar nas práticas sociais locais e não sejam excluídos pelo insuficiente domínio da língua portuguesa. Digo insuficiente, visto que, dada a proximidade do Português ao Espanhol, é comum que se desenvolva entre os imigrantes a geração de uma *entre-língua*, defino eu, ou seja, uma língua que transita e possui marcas tanto do Português como do Espanhol. No entanto, tal *entre-língua* os impede de serem plenamente incluídos na sociedade local, além de ser esta desprovida de memórias históricas, culturais e traços sociais e identitários.

Para Bakhtin (1995) o sujeito está imbricado em seu meio social cujos sentidos são construídos numa arena de conflitos em que os novos surgem a partir dum embate com os antigos. No entanto, a realização de tal ato fica comprometida, pois no caso dos imigrantes hispano-americanos, no cenário em que estou imbricado, noto que estes são despidos de tais sentidos anteriores por meio de práticas excludentes. Neste contexto, quaisquer tentativas de construção de letramentos múltiplos fica totalmente comprometida dada a barreira linguística que se forma e o desprovimento de discurso e de identificação social desta comunidade. Discurso e significado identificacional construídos e moldados no interior de um processo de interação social com o fim de manter o *status quo* dos atores do mesmo (Fairclough & Wodak, 1997; Fairclough, 2001, 2003).

Arremato esta seção, destacando que minha expectativa como pesquisador/professor é possibilitar, no cenário de ensino de Português aos imigrantes hispano-americanos, que o processo de interação social e construção de discursos e significados identificacionais, acima citado, possa ocorrer a partir dum enfoque multicultural crítico e pluralista (Kubota, 2004; Cope & Kalantzis, 2000). Deste modo, entendo que ocorrerá, de fato, a inclusão social plena dos imigrantes/participantes na sociedade local (Sá, 2015) e, assim, ações afirmativas em benefício de tais imigrantes poderão ser engendradas a partir das constatações oriundas desta, e futuras, pesquisas.

3.2.1. Adendo: Tecnologias de Informação e Comunicação

Em sucintas palavras, gostaria apenas de justificar a menção no resumo deste texto da ambiciosa pretensão de incluir diferentes recursos tecnológicos no ensino de Português aos imigrantes/participantes. Entendo que tais recursos têm contribuído para a inclusão e formação cidadã integral dos mesmos. Embora tais tecnologias possam configurar-se com uma ferramenta multifacetada, descentralizada e flexível, entendo que usá-las como pesquisador/professor é uma maneira de mudar minha postura como educador, abrir-me para o novo, sintonizar-me com os desafios que estas representam e selecioná-las de modo crítico para que estas contribuam ao processo de emancipação sócio-cultural a que os imigrantes/participantes vivenciarão (Castells, 2009; Lévy, 2004).

Portanto, postulo que tais ferramentas tecnológicas poderão indicar percursos e novos rumos no domínio dos múltiplos letramentos a que serão expostos e poderão desenvolver-se visando ao processo de inclusão social destes imigrantes hispano-americanos (Braga, 2010).

4. A PARTIR DE QUAIS PROCEDIMENTOS?

A pesquisa é essencialmente qualitativa, de caráter microetnográfico e interacional (Lüdke & André, 1986; Erickson, 1996) em que fundamento os achados

da pesquisa levando em consideração tanto as minhas percepções como a dos pesquisados na interpretação dos eventos.

Por questões de espaço, apropriabilidade e adequação material participam da pesquisa seis imigrantes hispano-americanos adultos, homens e mulheres, de países/nacionalidades distintas: Paraguai, Bolívia, Argentina, Chile, Peru e República Dominicana. Tais participantes constituem uma amostra representativa para o estudo em tela, pois as características da amostra representam os imigrantes hispano-americanos, dentro dos limites de confiabilidade. Desta maneira, procuro traçar um micro-mapa que valida o escopo da pesquisa.

Para a coleta dos dados, entendo que a elaboração de uma pesquisa é resultado de um árduo trabalho de campo. Portanto, com base em alguns instrumentos descritos por diferentes pesquisadores (Gil, 1999; Lüdke & André, 1986; Bortoni-Ricardo, 2008) utilizo, durante as aulas de Português para os imigrantes hispano-americanos mencionados, a gravação em áudio e vídeo, fotos, anotações, entrevistas e questionários semiestruturados, e quaisquer outros instrumentos de coleta disponíveis que contribuem para a realização da pesquisa.

Os dados e registros coletados são analisados por meio de confronto com pesquisas sociais relevantes e de cunho crítico e que seguramente levam a uma reflexão, identificação e aclaramento dos elementos fundamentais do fenômeno objeto desta pesquisa. O intuito é chegar à formulação de uma explicação causal para o evento e consequentes ações propositivas. Fundamento minha proposta de análise de dados com diferentes pesquisas sociais a partir da pergunta feita pela professora Maria Antonieta Alba Celani (1998) da PUC/SP: "Há lugar para reinos no domínio do saber?" (p. 142).

A pergunta da Professora Celani (1998) converge com o que penso sobre filiar-me ou aderir-me, qual pesquisador/professor, a apenas uma corrente teórica como se esta única fosse detentora da verdade e não houvessem outras que pudessem, com o mesmo vigor, contribuir para o meu trabalho. Neste sentido, e reforçando ainda mais meu argumento, ecôo as palavras do professor Vilson Leffa (2003) quando este diz que

> (...) as teorias não têm o direito de exigir admiradores que se casem monogamicamente com elas para o resto da vida; as teorias devem ter apenas usuários, de preferência com alto índice de infidelidade e mesmo de promiscuidade, se for o caso. Diante de uma teoria é melhor ser promíscuo do que fiel. A história não caminha se as teorias não forem traídas. (pp. 8-9)

A ideia apresentada por Leffa (2003), e que eu advogo nesta pesquisa, se refere a um processo de transformação e incorporação de distintas vertentes teóricas, se apropriado e necessário, num *continuum* de mestiçagem e não de substituição de uma, que se arroga superior ou mais completa, por outra. A experiência que observo em outros campos de pesquisa demonstram que essa abordagem é bastante profícua, pois é de fácil constatação a "promiscuidade", a "prostituição" em diferentes pesquisas em ciências sociais, ciências exatas e biológicas e outros tantos campos de investigação. Portanto, proponho em nesta pesquisa que nós, educadores e profissionais da língua(gem), nos prostituamos, que sejamos promíscuos para que possamos entender com melhor nitidez e clareza os problemas sociais que nos propomos a investigar e que possamos intervir na dor que sofrem nossos objetos de pesquisa. Portanto, espero contribuir com minhas análises linguísticas (aplicadas e críticas), para a satisfação de todos os que se interessam pelo que acontece com os

imigrantes hispano-americanos tragados pelo olho do furacão social que nos encontramos na contemporaneidade (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2003; Moita-Lopes, 2006; Mateus & Oliveira, 2014).

5. E DEPOIS?

O cenário que apresento e proponho para que esta pesquisa seja concretizada encontra eco nas palavras de Rocha (2012) quando ela diz que: "o processo de contato intercultural pode ser continuamente marcado pelo estranhamento diante do que se mostra diferente e, possivelmente, pela presença de incertezas, desconforto, e, até mesmo, rejeição a costumes e valores trazidos pelo encontro com a língua do outro. As tão desejadas transformações são muito, frequentemente, processos tensos, difíceis e doloridos" (p. 134).

Entretanto, estou certo de que tal processo, levado à cabo durante esta pesquisa, será social e historicamente gratificante e enriquecedor para todos os envolvidos no final do processo. Acima de tudo, esta pesquisa lida com cultura(s) e "a cultura não é [para ser] só pensada, mas também vivida, [para que] as significações [sejam] continuamente avaliadas e transformadas" (Maher, 2007b, p. 89).

Portanto, qual *pesquis-a-dor,* espero contribuir para atenuar a dor e o sofrimento dos imigrantes hispano-americanos que chegam ao Brasil em busca de acolhida e paz.

REFERÊNCIAS

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Baeninger, R. (Org.). (2012). *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População da Universidade Estadual de Campinas.

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem* (7ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.). (2013). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (11ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauman, Z. (2005). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bourdieu, P. (1994). *Sociologia: O campo científico*. São Paulo: Ática.

Braga, D. B. (2010). Tecnologia e participação social no processo de consumo de bens culturais: Novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 49*(2), 373-392.

Buzato, M. K. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e letramento na inclusão digital* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Canagarajah, A. S. (2007). The ecology of global english. *International Multilingual Research Journal, 1/2*, 89-100.

Canclini, N. G. (2007). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Canclini, N. G. (2008). *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Celani, M. A. A. (1998). Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In I. Signorini & M. C. Cavalcanti (Orgs.), *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Erickson, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In S. L. Mckay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília.
Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). *Critical discourse analysis: Discourse and social interaction*. Londres: Sage.
Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social (*5ª ed.). São Paulo: Atlas.
Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (Eds.). (2009). *O português para falantes de outras línguas: O utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge: Cambridge University Press.
Leffa, V. J. (2003). O ensino do inglês no futuro: Da dicotomia para a convergência. In C. M. T. Stevens & M. J. C. Cunha (Orgs.), *Caminhos e colheita: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil* (pp. 225-250). Brasília: Editora UnB.
Lévy, P. (2004). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática* (13ª ed.). São Paulo: Editora 34.
Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
Maher, T. M. (1993). Culture in the foreign language classroom: Going beyond halloween and apple pies. *Teacher's Upgrade – APLIESP Newsletter*, October.
Maher, T. M. (2007a). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In A. B. Kleiman & M. Cavalcanti (Orgs.), *Volume Comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP* (pp. 255-270). Campinas, SP: Mercado das Letras.
Maher, T. M. (2007b). Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação bilingue e intercultural. In M. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 67-94). Campinas, SP: Mercado de Letras.
Mateus, E., & Oliveira, N. B. (Orgs.). (2014). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: Contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
Moita-Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
Monte Mór, W. (2009). Foreign language teaching, education and the New Literacies Studies: Expanding views. In G. R. Gonçalves et al. (Orgs.), *New challenges in language and literature* (pp. 177-189). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
Nóbrega, M. H. (2014). Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: Implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. *RBLA, 14*(1), 61-81.
Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
Pereira, E. (2013). Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em São Paulo. *Jornal A Folha de São Paulo,* edição online de 16 de junho de 2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml (acessado em 15/03/2016).
Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
Rocha, C. H. (2012). *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores.
Rocha, C. H., & Maciel, R. F. (Orgs.). (2013). *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
Rojo, R. H. R. (2006). Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In L. P. Moita-Lopes (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
Rojo, R. H. R. (2009). *Letramentos múltiplos: Escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Sá, R. L. (2015). *A imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: Inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
Serrani, S. (2010). *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes.
Sousa Santos, B. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

"ESTÁVAMOS MUITO FORMATADOS PARA O RELATÓRIO": GÊNEROS E LETRAMENTOS ACADÊMICOS EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM ATIVA EM ENGENHARIA

Thais de Souza Schlichting[1] & Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig[2]

[1, 2]Universidade Regional de Blumenau (BRASIL)

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A inserção nos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 1998) requer dos estudantes uma interação e apropriação de múltiplos Discursos (Gee, 2005) e gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) que caracterizam a esfera acadêmica. Inserir-se efetivamente nas práticas de uma determinada esfera é, portanto, apropriar-se das linguagens que nela circulam e a compõem.

Neste contexto, insere-se o presente artigo que tem como objetivo discutir práticas de escrita empreendidas em contexto de aprendizagem ativa na área de Engenharia. Para tanto, são analisadas entrevistas realizadas com professores e estudantes do MIEGI (Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial) da Universidade do Minho. Por meio de projetos curriculares pautados nas teorias de aprendizagem ativa, os estudantes do 7.º semestre do MIEGI são inseridos em empresas de sua área de atuação para um período de estágio. Durante esse semestre, os professores atuam como tutores em um processo de ensino e aprendizagem mais dialógico, que aproxima as formações acadêmica e profissional (Lima et al., 2011). Assim, os acadêmicos têm a oportunidade de participar de práticas de letramento tanto do mundo do trabalho quanto da universidade e, nesse processo de transitar entre as esferas, constituem sua identidade de forma plural (Hall, 2002).

As discussões ora propostas são parte integrante de um projeto maior: "Padrões e funcionamento de letramentos acadêmicos em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias". O projeto é uma parceria entre a Universidade Regional de Blumenau (FURB – Brasil) e a Universidade do Minho (UMinho – Portugal) e, desde 2010, reúne trabalhos que se preocupam com as práticas de linguagem que caracterizam e circulam nas esferas acadêmica e profissional de engenheiros tanto no Brasil quanto em Portugal.

Mas por que nos voltamos à formação em engenharia? Historicamente, a engenharia é reconhecida como uma área exata, na qual o profissional precisa interagir com diferentes cálculos e expressões que envolvem números. Com os avanços da tecnologia e a informatização, porém, a atuação social do engenheiro tem se modificado e esta área do saber passou a demandar profissionais "inovadores e de caráter empreendedor" (Cardoso, 2014).

Nesse sentido, voltamo-nos a um contexto de aprendizagem ativa na engenharia. As teorias e metodologias de aprendizagem ativa são aquelas que compreendem o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem e sugerem que, por meio de processos ativos, o acadêmico construa, aos poucos, sua autonomia acadêmica e profissional (Lima et al., 2011).

O presente artigo, então, organiza-se da seguinte forma: após esta breve introdução, passamos às discussões das práticas de escrita no contexto acadêmico dos participantes da pesquisa, acadêmicos e professores do 7.º semestre do MIEGI, de forma a ressaltar questões como processos de autoria de gêneros acadêmicos e da

visão que os docentes lançam sobre a escrita acadêmica no âmbito dos projetos. Por fim, apresentamos nossas considerações acerca do tema ora discutido.

2. PROCESSOS DE ESCRITA ACADÊMICA NOS PROJETOS DO MIEGI

Conforme sinalizamos na seção de introdução deste trabalho, discutimos os letramentos da esfera acadêmica, mais especificamente no contexto dos projetos curriculares empreendidos pelo MIEGI. Antes de prosseguirmos, porém, é necessário explicar nossa compreensão acerca dos letramentos. Segundo Dionísio (2007), os letramentos são

> (...) um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não apenas a linguagem verbal através dos textos. (p. 210)

A partir da compreensão expressa por Dionísio (2007), depreendemos que os letramentos plurais dizem respeito às diferentes atividades realizadas pelos sujeitos no que tange a textos, não no seu sentido lato, mas no sentido mais amplo das múltiplas linguagens. As práticas efetivadas a partir da leitura, escrita e oralidade são "práticas de letramento" (Street, 2003) desempenhadas diariamente pelas pessoas inseridas no atual cenário grafocêntrico mundial.

Atuar nos múltiplos letramentos, portanto, exige uma postura ativa do sujeito para que se torne *insider* (Gee, 2005), isto é, membro efetivo e fluente das práticas que lhe são demandadas. Sob essa ótica, a inserção nas práticas de letramento acadêmico requer que o sujeito participe das atividades que são propostas e, mais do que isso, compreendam o funcionamento, a intencionalidade e as relações de poder que perpassam essas práticas.

Os letramentos plurais, então, voltam ao centro das discussões. Cada esfera tem um conjunto de letramentos que a constitui e, assim, é necessário atuar nessas múltiplas esferas para compreender os funcionamentos e particularidades de cada conjunto de letramentos. Neste trabalho, voltamo-nos aos letramentos acadêmicos, isto é, "a escrita e aprendizagem dos alunos como questões epistemológicas e de identidade em vez de habilidades ou socialização. A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas têm lugar na sua composição como lugares de discurso e poder" (Lea & Street, 1998, pp. 158-159). Assim, preocupamo-nos com os processos de inserção ativa dos acadêmicos nos letramentos acadêmicos, mais do que participar das práticas de linguagem, discutimos os processos de apropriação, compreensão e atuação nos letramentos plurais nos quais se inserem.

No MIEGI, os projetos são empreendidos em três momentos distintos dos cinco anos de formação (graduação + mestrado): no primeiro semestre, os acadêmicos são divididos em equipes e têm como desafio a criação de um produto que resolva um problema em sua área de atuação; no sétimo semestre, conforme já sinalizamos no início deste trabalho, os estudantes (em equipes) são inseridos em empresas para um semestre de estágio; já no oitavo semestre, o projeto volta à criação de um produto, mas dessa vez, levando em consideração possibilidades de mercado e viabilidade de execução (Schlichting, 2016).

Nesses projetos, os acadêmicos se deparam com distintas "demandas de letramento acadêmico" (Zavala, 2010) que dizem respeito, especialmente, aos

gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) produzidos nos projetos. Vale ressaltar que, segundo Bakhtin (2012), "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas" (p. 44). Compreendemos a estreita relação entre as esferas sociais e os gêneros discursivos que nelas circulam: a partir de diferentes motivações e atendendo a distintas finalidades, "tipos relativamente estáveis de enunciado" (Bakhtin, 2003, p. 262) são produzidos nas esferas de atuação sociale é por meio da apropriação desses gêneros que os sujeitos se introduzem nas práticas de determinada esfera.

Na figura abaixo, apresentamos os principais gêneros discursivos demandados nas práticas dos projetos do MIEGI no primeiro e no sétimos semestres e os desafios relatados pelos estudantes participantes da pesquisa:

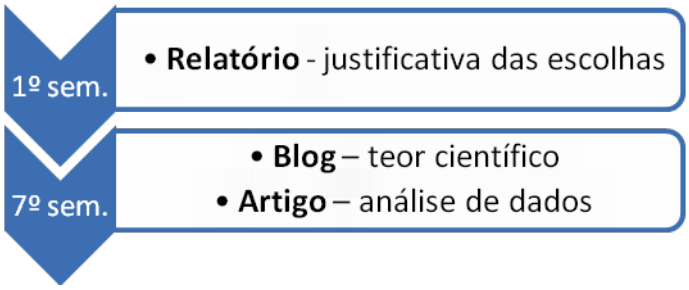


Figura 1. Gêneros demandados nos projetos do 1.º e 7.º semestres do MIEGI
(Fonte: as autoras)

Percebemos, pela Figura 1, que os gêneros e as demandas encontradas pelos acadêmicos do MIEGI são distintas ao longo da participação nos projetos do curso. Dessa forma, o processo de formação acadêmica vai se constituindo de novos saberes e desafios. Sobre a escrita do gênero blog no 7.º semestre os acadêmicos refletem:

> *Cecília:* (...) E tem sido difícil conseguir um teor científico o blog, né? Nenhum de nós tem essa preparação e temos essa dificuldade neste momento.
> *Pesquisadora 02:* E o desafio que foi lançado a vocês foi que ele seja mais de caráter científico?
> *Cecília:* Sim, é uma espécie de relatório, mas no formato do blog.
> *Jean:* Aquilo que não está no artigo, o processamento de dados, todo e... isso deve estar mais presente.
> *Guilherme:* E o fundamento, o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados (...).

Ao se reportar a uma demanda do blog, a acadêmica Cecília sinaliza a dificuldade de apoio científico na produção do conteúdo a ser postado. Refletimos, então, sobre como o blog se constitui um gênero relativamente estável (Bakhtin, 2003), pois nem todos os blogs têm fundamento científico, mas como esse ao qual a estudante se refere tem uma finalidade definida, é parte integrante de um projeto acadêmico e se dirige a interlocutores dessa esfera específica (no caso desse projeto, as publicações são restritas à comunidade acadêmica), o blog precisa apresentar esse caráter científico. Destacamos, assim, a forma como são articuladas as teorias científicas da área da engenharia às práticas realizadas no âmbito dos projetos: as atividades empreendidas no projeto apontam para uma formação generalista (Pereira, 2010), que aproxima as esferas acadêmica e profissional, sem

necessariamente priorizar a formação do trabalhador, mas preconizando a constituição do sujeito com capacidades para transitar nas diferentes esferas sociais.

Para além do relato das atividades, é necessário que os acadêmicos justifiquem, com base na literatura, as decisões e as razões pelas quais elas foram tomadas, o que sinaliza uma constituição identitária na interface academia com o mundo do trabalho: mais do que conhecimentos práticos, é preciso que os estudantes tenham construído conhecimentos teóricos e científicos acerca da sua atuação profissional e dos reflexos dela no âmbito da empresa. Não é, portanto, uma formação voltada para uma atuação específica, mas aquela na qual o sujeito compreende o todo no qual está inserido, em que tem uma visão mais ampla (Pereira, 2014). Essa formação diz respeito, assim, à inserção no contexto mais abrangente, no qual as decisões tomadas precisam ser justificadas e compreendidas no todo do ambiente social.

Emerge do excerto, ainda, a forma como os gêneros blog e artigo se articulam durante o processo dos projetos. Segundo o acadêmico Jean, o blog precisa apresentar *aquilo que não está no artigo*, isto é, os estudantes precisam focalizar em uma das atividades empreendidas na prática para a produção do artigo, levando em consideração o seu tamanho limite. As demais informações necessárias para que se compreendam as atividades na empresa, que não ganham espaço nos artigos, precisam ser apresentadas no blog. Surge, nesse sentido, a tomada de decisão e as seleções que os acadêmicos têm que fazer para construir ambos os gêneros, pois, ao organizar os conteúdos para cada um dos textos, devem considerar a função e os leitores aos quais se dirigem cada um. Os blogs, nesse projeto, são abertos apenas para a comunidade acadêmica do 7.º semestre do MIEGI, justamente por conterem dados confidenciais das empresas. Os artigos, por sua vez, são "gêneros científicos" (Fischer & Dionísio, 2011) que podem vir a circular no meio acadêmico mais amplo: para além do âmbito dos projetos. Assim, cabe aos estudantes fazerem escolhas e justificá-las levando em consideração o contexto no qual estão produzindo esses gêneros acadêmicos.

A acadêmica Cecília realiza, ainda, uma aproximação entre dois gêneros discursivos do âmbito acadêmico: o blog e o relatório. Essa aproximação pode ser associada aos conhecimentos e atividades anteriores no MIEGI: durante o 1.º semestre, o desafio de escrita era um relatório como documento final, no qual apresentaram suas práticas para o corpo docente (conforme observamos na figura 1). Já no 7.º semestre, resgataram os conhecimentos construídos previamente e que se aproximam com aqueles relativos ao blog, o que sinaliza a construção em espiral, integrada (Pereira, 2014) de conhecimentos dentro da ótica da aprendizagem ativa: as linguagens não são compreendidas apenas como "ferramentas pedagógicas" (Fischer & Dionísio, 2011), isto é, como formas de avaliação, mas são entendidas como linguagens sociais materializadas em forma de gêneros da esfera acadêmica, que possuem uma finalidade e dimensões específicas. Outro reflexo dos relatórios do 1.º semestre que emergem no dizer dos acadêmicos é que é preciso apresentar "o fundamento científico que buscamos, argumentos para apoiar aquilo que nós escrevemos, isso aí não estamos nada habituados" (Guilherme). Esse fundamento científico foi um dos aspectos centrais nos *feedbacks* que os acadêmicos receberam ao longo da produção dos relatórios no primeiro ano (cf. Fischer, 2012). Durante os dois anos (do 2.º ao 6.º semestre) que ficaram longe dos projetos, porém, a questão da justificativa científica para as escolhas empreendidas nas atividades práticas voltam a ser um ponto de dificuldade para os acadêmicos. Essa dificuldade aponta, mais uma vez, à necessidade de que a construção de saberes acerca das linguagens precisa ocorrer de forma processual e contínua de inserção nessas práticas.

Esse transitar entre os gêneros científicos característicos da esfera acadêmica reflete, ainda, na apropriação das dimensões dos gêneros. Sobre a escrita de distintos gêneros acadêmicos no 1.º e 7.º semestres, os acadêmicos refletem:

> *Cecília:* Estávamos muito formatados para o relatório (...).
> *Pesquisadora 02:* O que que falta? O que vocês têm sentido de diferença do relatório para o artigo?
> *Jean:* O artigo é mais acerca de resultados, não é... não é preciso explicar aquelas análises, isso é tudo trabalho...
> ((sobreposição de vozes))
> *Pesquisadora 01:* Não é mais trabalho descritivo.
> *Guilherme:* Há uma parte que é ressaltada no meio do, do processo...
> *Jean:* Exato.
> *Cecília:* Falta o sequenciamento das coisas que fizemos, o relatório ajudávamos muito a perceber o encadeamento das coisas...

Dos dizeres dos acadêmicos, emergem as compreensões que os estudantes compreenderam que o relatório e o artigo têm, cada um, características próprias e demandam um grupo de capacidades: enquanto o relatório que produziam no 1.º semestre era mais amplo, com espaço para justificativas, o artigo do 7.º semestre é mais aprofundado e exige a capacidade de síntese e de escolhas por parte de seus autores. Outra vez, emerge a construção processual de conhecimentos característica da aprendizagem ativa: os conhecimentos construídos são reorganizados de forma a atender a novas demandas. Embora sejam capacidades diferentes, eles partem dos saberes já construídos para, então, avançar na escrita acadêmica.

Os acadêmicos sinalizam, em seus dizeres, que estavam “muito formatados para o relatório", isto é, como há projetos no 1.º e no 7.º semestre e sua primeira experiência de escrita acadêmica foi o relatório, é a esse conhecimento que os estudantes se apegam quando se deparam com um novo desafio de escrita na esfera da academia. Do 2.º ao 6.º semestres, por não estarem engajados em projetos, os estudantes não conseguem retomar outra referência nos processos de escrita acadêmica. Isso aponta, portanto, para a importância dos projetos no que diz respeito às práticas de escrita acadêmica no MIEGI, pois nesse âmbito, os conhecimentos mais significativos sobre as linguagens em engenharia são construídos nos projetos.

Dos processos de escrita acadêmica no MIEGI emergem, ainda, questões de autoria: como os estudantes se formam autores de gêneros acadêmicos? Como é a sua organização no que diz respeito à produção escrita? Segundo os acadêmicos:

> *Pesquisadora 01:* E como é que tem sido esse processo de escrita?
> *Valentina:* Complicado. ((risos))
> *Pesquisadora 01:* Por que é que tem sido complicado? (...)
> *Valentina:* Eu acho que tem a ver com facto de nós sermos novas, ou seja, na prática, quando conseguimos trabalhar estávamos a dividir, por exemplo, dois a dois, cada dupla fica responsável por uma área, ou seja, por uma área, uma disciplina, por uma disciplina por uma parte do conteúdo do artigo. Ou seja, eu não escrevo um artigo por mim mesma, em que digo: primeiro vou começar por isto, depois por isto, depois por isto, mas SIM, cada um está por fazer uma parte e depois, no fim, juntamos tudo e entregamos tudo
> *Ágata:* Cada um tem uma forma de se comunicar, se explicar, tem uma linguagem técnica, e já é um bocado difícil...
> *Maitê:* Não é uma opção escrever o seu artigo, mas escrever ((incompreensível))

Emerge das palavras de Valentina, a dinâmica adotada em seu grupo para a construção do artigo científico: "cada dupla fica responsável por uma área, por uma parte do conteúdo do artigo". Segundo a acadêmica, além da fragmentação do grupo em duplas, são divididos os conteúdos (articulados às disciplinas) pelos quais cada dupla ficará responsável, o papel de autoria fica, dessa maneira, dividido e fragmentado dentro da equipe. Esse movimento de divisão para que os acadêmicos consigam empreender a escrita do texto dentro dos prazos e atenderem à necessidade de mobilizar teorias das distintas disciplinas reflete na construção de duas dimensões do gênero em especial: a dimensão arquitetônica e a estilística (Bakhtin, 1988).

Refletimos sobre a dimensão arquitetônica do artigo justamente por se tratar do conteúdo do gênero e suas particularidades. Ao dividir a autoria em grupos menores, os conteúdos são abordados de forma não articulada e dissonante com a própria proposta de integração dos saberes defendida pelos projetos pautados na aprendizagem ativa. Ora, se as atividades práticas são empreendidas a fim de aproximar os conhecimentos de forma interdisciplinar, como o documento que vai apresentar por escrito essas atividades pode ser construído a partir dessa fragmentação?

Compreendemos, porém, que os acadêmicos estão se constituindo autores na coletividade e usam de diferentes estratégias para articular a escrita dos documentos previstos pelo projeto. Segundo Bakhtin (1988), "a atividade do autor torna-se a atividade de uma *avaliação expressiva*" (p. 64, grifos do original), isto é, o papel social de autor demanda escolhas e seleções que levam em consideração aspectos do processo no qual a escrita está inserida, os interlocutores a quem se dirige e os dados mais relevantes para a situação. Quando o papel de autoria é compartilhado, como no caso abordado por Valentina, o papel de avaliação expressiva também é dividido (ou seria multiplicado? Já que cada sujeito é singular) entre o grupo. Nesse sentido, a construção do artigo científico vai partir de distintos pontos de vista sobre um mesmo objeto, que é constituído pelas práticas realizadas nas empresas. A responsabilidade das seleções e avaliações apresentadas no artigo é, então, compartilhada dentre os autores da equipe. A dimensão arquitetônica vai ser reflexo dessas seleções e avaliações individuais (ou de duplas) que serão posteriormente unidas e apresentadas, como menciona Valentina: "no fim, juntamos tudo e entregamos tudo".

Este *juntar* e *entregar tudo*, porém, vai ecoar na dimensão estilística do gênero, pois essa dimensão diz respeito ao estilo individual do autor, mas também ao estilo (coletivo) do gênero. Como reflete Ágata, "cada um tem uma forma de se comunicar", isto é, cada sujeito é singular e tem seu próprio estilo de expressão, como teoriza Bakhtin (2003): "o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (p. 274). A autoria compartilhada aponta, assim, para um coletivo de estilos individuais, pois cada um escreve à sua maneira singular e então as produções são reunidas para constituir o todo do gênero. Acontece que, como sinaliza Ágata, o processo de escrita fica "um bocado difícil" a partir do momento em que precisam ser articulados os textos de forma a constituir o estilo coletivo do artigo e não apenas uma junção de estilos individuais. A acadêmica Maitê expressa, nesse sentido, que "não é uma opção escrever o *seu* artigo", ou seja, não são empreendidos trabalhos individuais, mas construções coletivas que aprofundam análises de atividades realizadas no coletivo.

Nem todos os grupos, porém, organizam-se dessa forma no que diz respeito à autoria de gêneros acadêmicos nos projetos do MIEGI. Segundo o professor Roberto:

Pesquisadora 01: O relatório é feito NO grupo, não é?
Professor Roberto: Sim, o relatório é feito em grupo, mas há uma questão que, se calhar, eu acho que vale a pena referir, que tem a ver com a qualidade da escrita. Portanto, os grupos são relativamente grandes, podem ter seis, sete ou mais pessoas... e, naturalmente, eles dividem as tarefas entre eles, não é? Como eles têm que fazer uma carga de trabalho grande, eles têm que dividir as tarefas entre eles, então o que nós verificamos é que, muitas vezes, dentre daquelas pessoas, haverá uma ou duas que terá mais facilidade de escrever, então essas pessoas ficam responsáveis pela escrita do relatório. E... no meu entender, isso não é bom, não é bom porque OK, é bom em termos de relatório porque o relatório fica bem escrito. Não é bom para outros que, eventualmente, não têm tantas competências na comunicação e acabam não desenvolvendo a mesma, porque sabem que ali há alguém que tem mais facilidade, não é? E então é esse outro colega que fica responsável por, por fazer o relatório. NEM SEMPRE é assim.

O professor Roberto reflete acerca da produção escrita do relatório e sinaliza sua compreensão da dinâmica empreendida nos grupos "naturalmente, eles dividem as tarefas entre eles". O docente faz uso do advérbio *naturalmente* para indicar um processo que ele considera normal, a partir da sua experiência nas diferentes edições dos projetos no MIEGI. Roberto apresenta, nesse sentido, sua visão exotópica (Bakhtin, 2003), isto é, o olhar de fora dos grupos de acadêmicos acerca das práticas empreendidas nas equipes, que ele relaciona com "a qualidade da escrita", que é, muitas vezes, priorizada pelos acadêmicos em face à sua construção individual da capacidade de escrita. Dessa forma, a apresentação final do documento, a organização do texto é privilegiada ante a aprendizagem da escrita acadêmica.

Essa segunda forma de organização das equipes, diferente daquela já discutida neste trabalho, que se pautava na autoria compartilhada, divide os membros do projeto em distintas funções de trabalho. Dessa forma, "haverá uma ou duas que terá mais facilidade de escrever, então essas pessoas ficam responsáveis pela escrita do relatório": o acadêmico que já teve as capacidades de escrita desenvolvidas é nomeado pelos colegas e ficará responsável por organizar as práticas empreendidas no projeto de forma sistematizada no documento escrito a ser apresentado aos docentes. Nesse sentido, refletimos sobre as forças centrípetas e centrífugas das linguagens em uso nessa escrita acadêmica. Conceitos originais da física, que foram recontextualizados pela teoria bakhtiniana, referindo-se à linguagem, as forças centrípetas da língua são, conforme Bakhtin (1988), "aquelas da *unificação e da centralização das ideologias verbais*" (p. 81, grifos do original), isto é, são forças que vão contra o plurilinguismo natural das línguas. Enquanto as forças centrífugas são aquelas que viabilizam a multiplicidade de vozes, ideologias e subjetividades na língua, aquela que não deixa de considerar que "o verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual" (Bakhtin, 1988, p. 82).

Ao dividirem os membros da equipe em funções de trabalho, destinando a escrita dos documentos a um ou dois acadêmicos, os estudantes estão realizando movimentos centralizadores dos estilos e ideologias da língua: para que o gênero fique mais coeso e coerente, a estratégia utilizada é que seja apagado o plurilinguismo da autoria compartilhada. As forças centrípetas, dessa forma, sobressaem-se em relação às forças centrífugas no sentido de que são priorizados pontos de vista de alguns dos acadêmicos que participaram do processo. Essa escolha se dá por esses estudantes terem se apropriado da escrita acadêmica e, portanto, facilitarem a

construção do gênero que, fazendo parte das atividades do projeto, vai também constituir uma parcela da avaliação dos estudantes.

O professor Roberto, como interlocutor desses gêneros acadêmicos, expressa uma avaliação apresentando uma compreensão dos dois lados do ato de divisão por funções de trabalho nos grupos: "isso não é bom, (...) é bom em termos de relatório porque o relatório fica bem escrito. Não é bom para outros (...) não têm tantas competências na comunicação e acabam não desenvolvendo". O docente sinaliza a sua compreensão do processo de escrita no MIEGI, mais do que um instrumento pedagógico, compreende o caráter científico dos gêneros produzidos nessa esfera. Considera, assim, para além do produto final, o texto, o processo de construção de conhecimentos dos estudantes no que tange à escrita acadêmica, que corrobora com a construção processual das capacidades ligadas à linguagem (oral e escrita) no MIEGI.

A partir do exposto, refletimos sobre os processos de inserção na esfera acadêmica, visto que "aprender na educação superior envolve adaptação a novas formas de instrução: novos jeitos de entender, interpretar e organizar o conhecimento" (Lea & Street, 1998, p. 157) e, portanto, novas maneiras de sistematizar as práticas efetivadas nos projetos em gêneros acadêmicos científicos, que vão refletir na própria atuação dos sujeitos na esfera acadêmica. Aprender a linguagem própria da esfera acadêmica reflete, então, na própria constituição do sujeito, na sua maneira de articular e apresentar ideias na área da engenharia.

3. POR ENQUANTO, PALAVRAS FINAIS

Nesse diálogo, intentamos discutir práticas de escrita empreendidas em contexto de aprendizagem ativa na área de Engenharia, voltando-nos, especialmente, aos movimentos de escrita acadêmica no âmbito de projetos na formação em engenharia.

A imagem do engenheiro tem se modificado ao longo do tempo. Atualmente, inserido em contextos nos quais distintos papeis sociais se articulam e interagem entre si, o profissional da engenharia passou a ser compreendido, para além de alguém que tem uma formação técnica e das áreas exatas, como um sujeito que atua com diferentes interlocutores, gere recursos materiais e de pessoal e, por isso, participa de diferentes práticas de linguagem.

Nas atividades propostas nos projetos do MIEGI na academia, são distintos os gêneros e Discursos nos quais os estudantes precisam se inserir. Nesse processo, os acadêmicos têm a possibilidade de atuar ativamente em práticas de linguagem significativas e se formarem autores de gêneros acadêmicos.

Sob a ótica da aprendizagem ativa, os planejamentos partem das demandas apresentadas pelos estudantes e, portanto, o processo de ensino e aprendizagem se caracteriza como mais dialógico e horizontal. Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos acontece de forma processual e a escrita acadêmica não é compreendida unicamente como ferramenta pedagógica, mas como produção de gêneros científicos que têm uma função específica na esfera acadêmica e está, sempre, inserida em contextos de intencionalidades e relações de poder.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (1988). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: Ed. UNESP/Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (12. ed.). São Paulo: Hucitec.
Cardoso, J. R. (2014). O engenheiro de 2020: Uma inovação possível. *Revista USP, 100*, 97-108.
Dionísio, M. L. (2007). Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Perspectiva, 25*(1), 209-224.
Fischer, A. (2012). "Dimensões escondidas" e "instrução explícita" em práticas de letramento acadêmico: O caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. *Linguagem & Ensino, 15*(2), 487-504.
Fischer, A., & Dionísio, M. L. (2011). Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: Objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação, 6*(1), 79-93.
Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
Hall, S. (2002). *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A Editora.
Lea, R. M., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*, 157-170.
Lima, R., et al. (2011). Formas de implementação de processos de ensino-aprendizagem baseados em projetos interdisciplinares (PBL). In V. F. Oliveira, V. Cavenaghi, & F. S. Másculo (Eds.), *Tópicos emergentes e desafios metodológicos em Engenharia de Produção: Casos, experiências e proposições*. Rio de Janeiro: ABEPRO.
Pereira, E. M. A. (2010). Currículo universitário: O que pensam os docentes? In *33ª Reunião Nacional da ANPED*.
Schlichting, T. S. (2016). *Letramentos em contexto de aprendizagem ativa nas engenharias: "Construindo o edifício das palavras para nele ser inquilino"* (Dissertação de mestrado, no prelo).
Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In C. Vóvio, L. Sito, & P. De Grande (Eds.), *Letramentos: Rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada* (pp. 71-95). Campinas, SP: Mercado de Letras.

A ORGANIZAÇÃO DOS EXAMES NACIONAIS DE PORTUGUÊS DE 2015: AVALIAÇÃO NOS DOMÍNIOS DA LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA

António Carvalho da Silva

CIEd, Universidade do Minho (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

Numa altura em que o tema da avaliação externa (provas finais e de aferição) voltou à ordem do dia, ganha novo sentido estudar a organização dos exames nacionais de Português. Além disso, as provas escritas do 9.º Ano são já aplicadas desde 2005 e, tendo completado uma década de existência em 2015, a pertinência de um balanço e de uma análise particular é ainda mais significativa.

Neste quadro, estudar a natureza e as funções dos exames de Português é cumprir o objetivo de compreender como se concretiza, atualmente, a avaliação escrita nos domínios centrais do ensino da língua materna – leitura, gramática e escrita. Assim se descobrirá se alguma inovação foi introduzida, em geral, nas provas e, especificamente, nos domínios avaliados.

A verdade é que os exames continuam a assumir um papel significativo para o Estado, pois servem a regulação do sistema e o controlo de professores e alunos, condicionando mesmo o currículo das disciplinas avaliadas, daí precisamente a importância, para todos os agentes educativos, da sua permanente "avaliação".

Com a intenção de debater estes tópicos, organiza-se este texto em cinco pontos principais. Depois desta contextualização inicial, inicia-se a fundamentação do estudo, que será concretizada numa secção (1.) sobre a função da avaliação (escrita) e noutra (2.) acerca dos domínios do ensino na área do Português. Na vertente empírica do estudo, definem-se os contornos da metodologia de trabalho (3.), discutem-se os principais resultados da análise (4.), para, finalmente, se enunciarem as conclusões preliminares deste trabalho (5.).

Tendo iniciado o estudo sobre exames de Português há alguns anos (Silva, 2009), a hipótese que se continua a testar é se os domínios e os métodos de avaliação externa das competências verbais conduziram a uma configuração renovada do ensino do Português, língua materna, tendo como finalidade *caracterizar as provas escritas de Português, ao nível da sua organização e dos domínios avaliados*.

1. O PAPEL DA AVALIAÇÃO ESCRITA E AS *METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS*

Não só quanto às opções educativas, mas também ao nível de "objetivos, conteúdos, pedagogia(s)" de uma (nova) "educação linguística" (Castro, 2000), a avaliação escrita de conhecimentos linguísticos ou literários e/ou de capacidades verbais sempre se apresentou, na área do Português, como um dos temas mais discutidos, na hora de definir as orientações da avaliação externa.

Foi precisamente o que aconteceu, ao nível da política educativa, quando (recentemente) o Ministério da Educação apresentou um novo "Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico", reintroduzindo as provas de aferição no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, e reconhecendo, como naturalmente se espera, que

"As dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos" (Ministério da Educação, 2016, p. 1).

Em todo o caso, continua também a defender-se que a capacidade de expressão escrita é uma habilidade fundamental para o sucesso dos alunos, em termos estritamente escolares, mas sobretudo na validação das suas habilitações académicas, certificadas por meio da realização de provas (escritas) de avaliação, isto desde o final do Ensino Básico até, inclusive, ao Ensino Superior.

Nesse sentido e destacando a relação intrínseca entre ensino da língua, escrita e avaliação, Amor (1999) sublinha: "Na escola atual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita" (p. 114). Na verdade, as práticas de transmissão do conhecimento (ensino de conteúdos) estão associadas ao modo oral, ao passo que a apropriação (aprendizagem) e a demonstração (avaliação) dos saberes são, quase sempre, realizadas através de produções escritas.

É igualmente esse o entendimento de Carvalho (2011), ao explicar que

> Pela escrita passa grande parte da avaliação a que os alunos se submetem, do que se pode inferir que a obtenção de bons resultados escolares não depende apenas da posse do conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito, o que faz dela um importante fator de sucesso académico. (p. 83)

Por conseguinte, o domínio da expressão escrita, mobilizada em trabalhos, testes e provas de exame, constitui uma condição necessária para o sucesso escolar dos alunos e um elemento promotor do seu desempenho académico. Ganha, pois, mais sentido o princípio de uma conciliação dos processos de escrita e de leitura com as práticas de avaliação, como sustenta Ferraz (2007): "A aquisição das competências de produção e recepção escrita passa pela convicção de que lê e escreve melhor quem foi ensinado, treinado, apoiado no percurso da aprendizagem por uma avaliação criteriosa" (p. 38).

Enfim, procurando alguma referência à avaliação nos textos reguladores mais recentes, descobre-se que as *Metas Curriculares de Português* (de 2012)[1] se assumem como orientação para os processos de ensino e de avaliação, já que "As Metas ora definidas constituem-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa" (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 4). Assim se sublinha o papel orientador do ensino e regulador da avaliação das *Metas*, para além de os seus autores concluírem que elas "contribuirão para uma maior eficácia do ensino em Portugal" (Buescu et al., 2012, p. 6).

2. OS DOMÍNIOS DO ENSINO E DE AVALIAÇÃO NA ÁREA DO PORTUGUÊS

Quando se delimita a área de ensino do Português, os domínios mais citados são a leitura (associada à literatura), a escrita e, ainda, a gramática, sendo que "a informação gramatical constitui uma componente fundamental na definição do seu objecto" (Castro, 1995, p. 51). Na verdade, quer as atividades dos professores, quer as propostas de manuais escolares, quer ainda, como aqui se comprova, a organização das provas de exame indicam ser esses os domínios privilegiados nas práticas pedagógicas da disciplina de Português.

Em simultâneo, certas apresentações de uma aula típica de Português citam o(s) texto(s) como seu objeto central, sublinhando a relevância de atividades associadas à leitura, à produção escrita e à gramática. Assim, Duarte (2001) refere um modelo de aula que se concretiza nesta sequência: "'leitura' de texto, resposta (oral, incompleta e, por vezes, sem sentido) a perguntas do professor sobre aspectos mais que discutíveis e superficiais do texto, pouca produção oral do aluno, quase nenhuma produção escrita" (p. 26). Mesmo não referido, o conhecimento gramatical também marca presença nessas aulas, tal como sugeriu Costa (2009), ao descrever uma "estrutura típica das actividades propostas nos manuais: é apresentado um texto com um conjunto de perguntas de interpretação e uma ou duas perguntas de gramática" (p. 37).

Em suma, são as atividades de leitura, escrita, gramática e, eventualmente, de oralidade que caracterizam o ensino da língua materna tal como hoje o entendemos. Ora, a avaliação externa tem a possibilidade, e o poder, não só de regular as práticas dos professores (atividades realizadas e conteúdos selecionados), mas sobretudo de condicionar, na forma e na substância, as aprendizagens dos alunos.

Tal como os manuais escolares[2], também os exames regulam, de facto, as aulas de Português. É nesse sentido que as provas escritas a analisar apresentam uma estrutura semelhante (à das aulas), a qual, nos tempos mais recentes, não sofreu alterações significativas: após um primeiro texto, surgem questões de compreensão leitora; com outro texto, há nova sequência de perguntas; seguem-se as questões de gramática e, por fim, ocorre a questão de produção escrita, que é mais ou menos longa (e exigente), de acordo com o nível de escolaridade.

Mesmo após a implementação das *Metas* de 2012 e com a fixação dos cinco domínios de ensino da língua materna – oralidade, leitura, escrita, gramática e, como maior novidade, a educação literária (Buescu et al., 2012, p. 4), a verdade é que não se verificaram alterações evidentes na estrutura interna das provas escritas do 4.º Ano ao 12.º Ano. Os domínios avaliados continuam a ser a leitura, a gramática, a escrita, não havendo espaço para a oralidade, nem, em princípio e de modo explícito, para questões relativas à educação literária.

Perante estes factos e sabendo que a avaliação (quer a formativa, quer a sumativa) desempenha um papel crucial nos processos de construção do conhecimento e de consolidação das aprendizagens, temos de aceitar que os modos de avaliar se articulam com os métodos de ensinar. Basta, para tanto, relembrar o método estabelecido por Duarte (1998), em que o "ensino da gramática como actividade de descoberta" termina, naturalmente, com uma "avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado" (pp. 119-120).

Convém ainda, como sublinhou Fernandes (2006), defender o papel relevante da "avaliação formativa alternativa (AFA)", definida como "um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didáctica, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão" (p. 32).

Exatamente em sentido contrário, acredita-se que

> (...) a avaliação sumativa externa parece, por um lado, contribuir para limitar e condicionar as práticas que pretende regular, potenciando práticas de ensino e de aprendizagem dirigidas para esse momento de avaliação. Por outro lado, (...) é possível que este processo avaliativo pouco esteja a contribuir para melhorar, de forma sustentada, as aprendizagens. (Tapadas & Reis-Jorge, 2009, p. 29).

3. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2015

No sentido de realizar um enquadramento teórico desta pesquisa, abordamos as questões do ensino e da avaliação na área do Português, discutindo como as estratégias de ensino se associam às práticas de avaliação, já que a avaliação externa condiciona a seleção de conteúdos e a escolha da sua pedagogia.

Tendo analisado as provas escritas de 2012 a 2014 (Silva & Silva, 2014; Silva, 2015) e dada a diversidade de provas de 2015, limitou-se este estudo às Provas Finais (PFs) realizadas na 1.ª fase desses exames, formando uma amostra reduzida, mas representativa de um ano escolar específico. Ao confrontar os enunciados destas provas escritas, pretende-se estudá-los numa perspetiva descritiva e explicativa, seguindo, em geral, as orientações da análise de conteúdo definidas por Bardin (2004): "1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (p. 89).

Nas duas secções seguintes, apresenta-se, então, o objeto da análise (a avaliação externa), assim como a amostra selecionada (quatro provas escritas), para, de seguida, se definirem os objetivos deste estudo e as suas dimensões de análise.

3.1. O objeto de análise e a amostra selecionada

Sabendo que o fim específico deste estudo na área do Português é a avaliação externa (feita pelos exames), importa, agora, especificar o conjunto das provas escritas selecionado e que constitui a amostra desse modelo de avaliação. Assim, o presente *corpus* é constituído pelas PFs de Português, realizadas no final do letivo de 2014/2015 e relativas aos vários níveis da escolaridade obrigatória: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário. As quatro provas escolhidas são as seguintes[3]:

- PF 04 – Prova Final de Português (4.º Ano), 1.º Ciclo do Ensino Básico (N.º 41);
- PF 06 – Prova Final de Português (6.º Ano), 2.º Ciclo do Ensino Básico (N.º 61);
- PF 09 – Prova Final de Português (9.º Ano), 3.º Ciclo do Ensino Básico (N.º 91);
- PE 12 – Prova Escrita de Português (12.º Ano), Exame Final Nacional do Ensino Secundário (N.º 639).

Numa primeira fase da análise, que teve a ver com a organização interna das provas, são comparados todos os grupos que constituem os seus enunciados, com o fim de delimitar a estrutura, de verificar os géneros textuais (escolares) selecionados e os domínios do ensino da língua em avaliação, enquanto se comprova o relevo que lhes é atribuído e o tipo de questões a que os alunos terão de responder.

Numa segunda fase, faz-se a análise de conteúdo das questões presentes nas secções relativas aos três domínios avaliados nestas provas: a leitura (de literatura), a gramática (como agora se designa) e a escrita.

3.2. Objetivos do estudo e dimensões de análise

Estabelecidos os exames de Português a analisar, em termos globais e das secções concretas dedicadas aos distintos domínios em avaliação (leitura, gramática, escrita), há que definir os objetivos específicos, aos quais se associam as diferentes dimensões analíticas orientadoras do estudo a apresentar. Poderão, assim, caracterizar-se os domínios do ensino e comprovar eventuais ligações entre eles.

A partir dos quatro enunciados das PFs de Português (todas de 2015), a grande finalidade desta pesquisa é, como já se referiu, *caracterizar as provas escritas de Português, ao nível da sua organização e dos domínios avaliados*. No sentido de sistematizar os resultados a obter neste estudo, consideram-se como objetivos principais a atingir estes:

(i) Descrever a organização interna das PFs de Português de 2015;
(ii) Caracterizar a avaliação no âmbito da compreensão de textos (literários);
(iii) Analisar o conhecimento gramatical, ao nível de operações linguísticas e dos conteúdos;
(iv) Deduzir a conceção de "processo" de escrita presente nas questões respetivas.

Assumindo os objetivos enunciados como relevantes para a compreensão do estatuto e da natureza dos diferentes domínios do ensino e da avaliação na área do Português (língua materna), faz-se, agora, a apresentação e a discussão dos resultados deste estudo em quatro secções fundamentais: 1. Organização interna dos exames; 2. Questões sobre leitura; 3. Avaliação do conhecimento gramatical; 4. Questões de produção escrita.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS PRELIMINARES

Porque se trata de um estudo exploratório e não sendo possível incluir, nos estreitos limites deste texto, todos os dados de uma análise mais completa dos exames de Português de 2015, serão apenas discutidos alguns resultados das dimensões já enunciadas, correspondentes aos objetivos traçados.

Em relação à estrutura das provas e aos domínios da leitura e da escrita, estudar-se-á o tipo de questões colocadas; ao passo que, no domínio da gramática, obedecer-se-á a três categorias de operações linguísticas – reconhecimento, produção, explicitação (Silva, 2008, p. 285) – inerentes às perguntas sobre gramática.

4.1. A organização interna dos exames nacionais

A primeira dimensão de análise dos enunciados das provas tem a ver com a organização interna dos exames. Como se verifica no *Quadro 1*, esses enunciados desenvolvem-se a partir de textos-fonte de vários géneros. Quanto às questões, são relativas aos três domínios do ensino e da avaliação em Português, ou seja, a leitura, a gramática e a expressão escrita. Ao nível da estrutura, o que chama à atenção é que estas provas apresentam uma sequência idêntica, incluindo, em média, 2,5 textos e 19,5 questões, assim distribuídas: 12,5 questões de leitura, 6 de gramática e uma apenas de expressão escrita, correspondente à pergunta final de desenvolvimento.

Categorias Provas	*Textos-Fonte*	*Leitura*	*Gramática*	*Escrita*	*Total de questões*
PF 04	Informativo Narrativo	6 questões 9 questões	6 questões	1 questão	*22*
PF 06	Informativo Narrativo	6 questões 7 questões	7 questões	1 questão	*21*
PF 09	Informativo Narrativo Épico-narrativo	7 questões 3 questões 2 questões	6 questões	1 questão	*19*
PE 12	Narrativo Poético Informativo	3 questões 2 questões 5 questões	5 questões	1 questão	*16*
Totais *Médias*	*10* *2,5*	*50* *12,5*	*24* *6,0*	*4* *1,0*	*78* *19,5*

Quadro 1. Organização interna das provas escritas de 2015

Analisados estes dados, comprova-se que todas as provas incluem um texto informativo (logo não literário), mas são os textos do cânone literário escolar (seis, ao todo) os predominantes, pois surge o (normal) texto narrativo em todos os enunciados. Após os textos, são apresentadas perguntas sobre a leitura (em média, cinco perguntas), seguindo-se as questões ou exercícios de gramática (seis por prova, em média), terminando os exames com uma produção escrita extensa, variável de acordo com o nível de escolaridade e quanto ao grau de dificuldade.

Se, em termos de questões, os domínios mais importantes são os da leitura e da gramática, na pontuação, a leitura continua em primeiro lugar, seguida da escrita. Por fim, o total de perguntas diminui gradualmente da prova do 4.º Ano até à do 12.º Ano, pelo que a quantidade de perguntas será inversamente proporcional à sua dificuldade.

Entretanto, confrontando os tipos de questões colocadas nos testes (total de 78 questões), descobre-se que há uma prevalência das respostas curtas (29, ou seja, 37,2%) e das de escolha múltipla (31, isto é, 39,7%), relativamente às restantes.

Em síntese, o modelo destas provas é idêntico ao de outros anos escolares (avaliando a leitura, a escrita e a gramática) e repete uma estrutura que vem sendo utilizada pelo menos há uma década (desde 2005), ano em que se instituíram as provas escritas (Exames) ao nível do 9.º Ano (Silva, 2009, p. 185).

4.2. Algumas questões sobre leitura (de literatura)

Tendo em mente a definição do domínio da leitura (literária) nestas provas, analisam-se e identificam-se os géneros textuais escolhidos, ao mesmo tempo que se exemplifica a forma dos enunciados relativos ao texto narrativo.

Verificou-se que os enunciados das provas em causa se desenvolvem, especialmente, em torno de textos informativos e narrativos, pertencendo estes ao cânone literário escolar. Assim, por um lado, os alunos são avaliados pela leitura de géneros informativos, como excertos de enciclopédias (PF 04 e PF 06), notícias (PF 09) ou crónicas (PE 12). Em simultâneo, mantém-se a avaliação da leitura literária, desde as obras da literatura infantil (PF 04 e PF 06) até às obras clássicas da literatura portuguesa, de que são exemplo *Os Lusíadas* de Camões, na PF 09, e o *Memorial do Convento* de Saramago, na PE 12.

Pela análise dos géneros textuais escolhidos e, especialmente, das questões que sobre os textos são colocadas, o que se pode deduzir destas provas finais é que, no domínio literário, se faz a avaliação da compreensão textual, do conhecimento sobre literatura e, em menor grau, da interpretação de trechos literários.

Comparando, a título de exemplo, duas questões sobre o texto narrativo, verifica-se, de facto, semelhança na forma das questões, mas que a substância das respostas será, naturalmente, distinta em profundidade.

(1) "Explica, por palavras tuas, a importância da rapariguinha da cozinha no desenrolar da ação desta história." (PF 04, p. 12)
(2) "Explique a forma como, ao longo do excerto, a música de Scarlatti se vai articulando com os diferentes trabalhos de Baltasar e de Blimunda na abegoaria." (PE 12, p. 2)

4.3. A avaliação do conhecimento gramatical

Na parte das provas dedicada ao domínio da gramática (nunca designada), analisou-se o conhecimento gramatical ao nível das operações (meta)linguísticas implicadas nas questões. Num total de 24 perguntas, o que se comprova é que prevalecem as questões de mero reconhecimento (18 questões, ou seja, 75%), contrariamente às operações de explicitação de conhecimentos que são inexistentes (0%), ocorrendo algumas questões de (re)produção escrita de saberes linguísticos (6 questões – 25%).

Aquele tipo de questões, que só exigem aos alunos avaliados a realização de uma reprodução da informação gramatical (tal como se pode comprovar nos exemplos (3) a (6)), obrigam a que o ensino da gramática esteja orientado para a memorização dos saberes gramaticais, em vez da sua aplicação em contextos de produção linguística ou de explicitação dos saberes, isto é, da demonstração da compreensão profunda dos conteúdos de gramática.

(1) "Rodeia o predicado na frase seguinte. / Os livros deram a volta ao mundo." (PF 04, p. 14)
(2) "Assinala com **X** a frase em que a expressão sublinhada desempenha a função sintática de complemento direto." (PF 06, p. 12)
(3) "Indica a função sintática desempenhada pela expressão sublinhada na frase seguinte." (PF 09, p. 10)
(4) "Identifique a função sintática desempenhada pela oração presente na frase 'E diz que o olfato perdeu importância em favor da visão'." (PE 12, p. 6)

Analisando estes exemplos, cujos verbos introdutores denotam operações básicas de identificação (*rodeia, assinala, indica, identifique*), constata-se a avaliação de um tema recorrente nas provas (as funções sintáticas), ao mesmo tempo que se confirma que os conteúdos das áreas da morfologia (50% das questões) e da sintaxe (33,3% das questões) são as mais representativas das atividades gramaticais.

Em suma, há dois dados da análise destas provas que indiciam a permanência de um certo modelo de avaliação no domínio gramatical: prevalência de questões morfossintáticas e perguntas que consistem na simples identificação de conhecimentos que os alunos, em situação de exame, devem comprovar dominar.

4.4. As questões de produção escrita

No grupo (IV) das provas, relativo à produção escrita e provavelmente dos mais exigentes, os alunos têm de evidenciar a sua capacidade de produção textual, seguindo as instruções precisas do enunciado. Assim, com variações menores e como se comprova pelos enunciados destas provas, pede-se sempre aos alunos "imaginem algo" e que, a partir daí, construam uma "narrativa específica", com determinados traços temáticos ou estruturais e num certo limite de palavras.

(1) "Imagina que (…) o rouxinol (…) pensou recusar o convite do Imperador. / Escreve uma história, relatando o que aconteceu." (PF 04, Caderno 2, p. 2)
(2) "Escreve uma narrativa, real ou imaginada, em que contes como fizeste uma descoberta muito valiosa para ti (…)." (PF 06, p. 13)
(3) "Imagina que participas num projeto de exploração (…). / Escreve um texto narrativo, em que relates essa aventura." (PF 09, p. 13)
(4) "Num texto bem estruturado (…) defenda um ponto de vista pessoal sobre a problemática apresentada. / Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos (…)." (PE 12, p. 7)

Na verdade, estes enunciados (das provas do 4.º ao 9.º Anos) suscitam a produção de um texto narrativo, partindo de algumas sugestões do enunciado, mas tendo, sempre, na base a sua capacidade imaginativa. Assim, o (in)sucesso do aluno estará talvez dependente da sua inspiração, da sua competência de escrita e do escrupuloso cumprimento de requisitos do enunciado. Só na PE 12 é que o grau de exigência aumenta muito, pois o produto escrito é um texto argumentativo pessoal, bem "estruturado" e "fundamentado", que respeite a problemática enunciada pela questão da prova.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Mesmo que este seja ainda um estudo exploratório dos exames de Português de 2015, já é possível elencar certas conclusões, relativas à sua forma e à conceção de uma política educativa subjacente aos mesmos: a de que "a avaliação [externa] é sinónimo de sucesso" (Pacheco & Zabalza, 1995, p. 7).

Antes de mais, os exames nacionais (de Português, neste caso), pela sua função sumativa e reguladora, continuam a assumir um estatuto central no processo de ensino e de aprendizagem das línguas. Neste modelo de avaliação externa, há, em simultâneo, uma função especial atribuída à escrita na Escola atual, na aula de Português e, especificamente, em todo o processo de avaliação (interna ou externa), pois a escrita constitui um fator de sucesso escolar e académico.

Analisando a organização interna destas provas escritas finais (de quatro níveis distintos – o final de ciclo), concluiu-se que possuem uma estrutura semelhante entre elas e igual às provas de anos anteriores[4]: partindo de textos (literários e não-literários), avaliam-se sempre, com maior ou menor grau de dificuldade, os domínios programáticos da leitura, da gramática e da escrita.

Ao nível das operações de leitura é verificada a compreensão (literal) de textos diversos, mas também a posse de conhecimentos declarativos sobre autores e textos da literatura portuguesa. Em todos os exames, há lugar a questões de interpretação (20% do total de 50 questões de leitura), e não de mera compreensão dos textos lidos.

Nas questões inerentes às atividades gramaticais, ou seja, na avaliação do saber gramatical, exige-se aos alunos o reconhecimento de conteúdos linguísticos, mas nunca se lhes pede a sua explicitação, o que traduz uma visão de gramática como conteúdo essencialmente declarativo, objeto de memorização e repetição. Além disso, os conteúdos gramaticais avaliados centram-se nas áreas da sintaxe e da morfologia, representando, assim, uma visão estreita deste domínio do ensino da língua.

Por fim, nos itens relativos à produção textual (extensa), parece privilegiar-se o produto da escrita, apesar de se dar aos alunos indicações sobre o texto a construir, sendo que esse processo de escrita os condiciona a que *imaginem* e *escrevam uma narrativa*, sobre um dado tópico e um certo limite de palavras.

Em termos globais e numa visão de síntese, nestas provas *testam-se* conhecimentos declarativos (de gramática e de literatura), mas também *se avaliam* competências processuais, como a compreensão leitora (sem grande interpretação) e a expressão escrita (com bastante orientação).

Comprova-se, igualmente, que este modelo de prova cumpre o seu grande objetivo de controlar as aprendizagens ou os conhecimentos adquiridos pelos alunos e que, ao mesmo tempo, regula conteúdos e métodos que estarão na base de todo o processo de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Exatamente por isso e como noutro contexto já se assinalou, "Esta continuidade traduzirá um certo poder de (re)configuração dos livros e dos exames de Português sobre as práticas pedagógicas vigentes nas nossas escolas" (Silva, 2009, p. 199).

NOTAS

[1] Em 2015, foi publicado o (novo) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* que, no essencial, reproduz as dimensões das *Metas* de 2012. Daí não ser aqui comentado em pormenor.

[2] Os livros de Português definem o que se ensina e como se ensina (nas aulas) e o que se avalia (nos testes e nos exames), pois "os manuais tornam-se referência necessária para a identificação não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação)" (Sousa, 2000, p. 525).

[3] As provas selecionadas estão disponíveis em http://bi.iave.pt/exames (acedido em 22/03/2016).

[4] Comparando os dados do *Quadro 1* do presente estudo, quanto às médias de textos por prova (2,5) e às médias de questões de leitura (12,5), gramática (6,0) e escrita (1,0), com os resultados de outro estudo (Silva, 2009, p. 189), verifica-se existir proximidade nas médias obtidas: textos (2,3), questões de leitura (11,7), gramática (6,6) e escrita (1,0).

REFERÊNCIAS

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – Contributo para a sua (re)configuração. In I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto Editorial.

Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico: Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. V. (2000). Para uma (re)conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades, 4*(1/2), 191-208.
Costa, J. (2009). A gramática na sala de aula: O fim das humanidades? *Palavras, 36*, 33-46.
Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A língua mãe e a paixão de aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
Duarte, I. M. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis, 59*, 24-26.
Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2), 21-50.
Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
Ministério da Educação (2016). *Modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico*. Disponível em http://www.portugal.gov.pt/pt/ministerios/medu/documentos/20160108-medu-avaliacao-ensbas.aspx (acedido em 22/03/2016).
Pacheco J. A., & Zabalza, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
Silva, A. C. (2009). A natureza e os fins do conhecimento gramatical: Análise de provas de exame de Português. *Diacrítica, 23*(1), 171-203.
Silva, A. C. (2015). A avaliação do saber gramatical em língua materna: Um estudo dos exames de Português de 2012 e 2013. In X. Núñez Sabarís et al. (Orgs.), *Horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* (pp. 225-244). Famalicão: Edições Húmus.
Silva, A. C., & Silva, A. P. T. C. (2014). A questão dos exames nacionais de Português: Um estudo da gramática nas provas de 2014. In A. F. Moreira et al. (Orgs.), *Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 272-280). Braga: Universidade do Minho.
Sousa, M. L. D. (2000). Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português. In R. V. Castro & P. Barbosa, *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (vol. II, pp. 525-542). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
Tapadas, P. J., & Reis-Jorge, J. (2009). Representações e expectativas de professores e alunos quanto ao processo de avaliação sumativa externa de Língua Portuguesa no 9º ano. *Palavras, 35*, 15-30.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PL2/PLE NA FLUP: UM MODELO INTEGRADO DE SABERES

Fátima Silva[1], Sónia Valente Rodrigues[2], Ângela Carvalho[3], Luís Fardilha[4] & Ana Paula Teixeira[5]

[1, 2, 3, 4, 5]Faculdade de Letras, Universidade do Porto (PORTUGAL)

INTRODUÇÃO

Este artigo centra-se na formação educacional de professores de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PL2/PLE), realizada no âmbito do Mestrado em PL2/PLE da Faculdade de letras da Universidade do Porto (FLUP). Tem como objetivo central descrever o modelo integrado de saberes teórico-práticos que sustenta essa formação e é operacionalizado pelos docentes nela envolvidos em conjunto com os estudantes, com base no trabalho de articulação e colaboração executado no contexto das quatro unidades curriculares pedagógico-didáticas do curso de mestrado, repartidas pelos dois anos que constituem a sua duração.

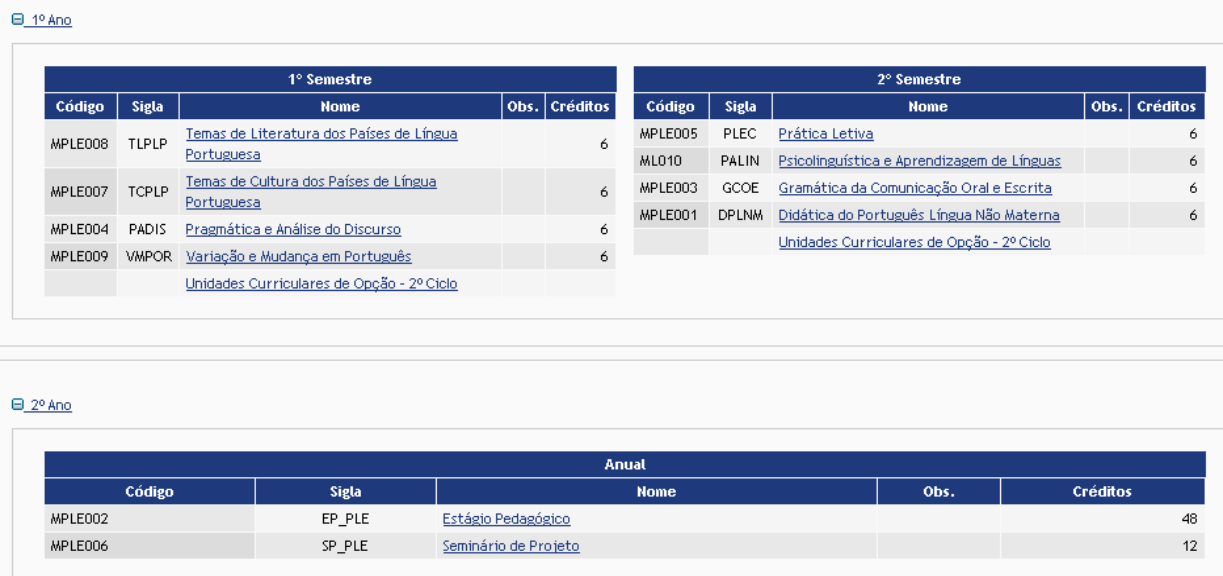
No sentido de efetuar a descrição do modelo proposto e de dar cumprimento aos objetivos estabelecidos, estruturamos o trabalho nas seguintes secções: i) enquadramento da formação de professores de PL2/PLE na FLUP; ii) explicitação dos princípios teóricos e dos objetivos que sustentam o modelo formativo integrado proposto; iii) descrição das diferentes etapas do modelo e da sua inter-relação; e iv) análise crítica do trabalho já desenvolvido.

1. ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE PROFESSORES DE PL2/PLE NA FLUP

O enquadramento da formação educacional de professores de PL2/PLE na FLUP contempla duas variáveis centrais: a organização do ciclo de estudos e o perfil dos candidatos à frequência do curso.

O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Português L2/LE tem como objetivo especializar licenciados ou equiparados nas áreas científicas em causa, dotando-os de competências para o exercício da atividade profissional ou da investigação científica.

O Mestrado em PL2/PLE tem a duração de quatro semestres curriculares e está subdividido em duas etapas, cujo plano de estudos se encontra sintetizado no quadro 1.



1º Ano

1º Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MPLE008	TLPLP	Temas de Literatura dos Países de Língua Portuguesa		6
MPLE007	TCPLP	Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa		6
MPLE004	PADIS	Pragmática e Análise do Discurso		6
MPLE009	VMPOR	Variação e Mudança em Português		6
		Unidades Curriculares de Opção - 2º Ciclo		

2º Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MPLE005	PLEC	Prática Letiva		6
ML010	PALIN	Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas		6
MPLE003	GCOE	Gramática da Comunicação Oral e Escrita		6
MPLE001	DPLNM	Didática do Português Língua Não Materna		6
		Unidades Curriculares de Opção - 2º Ciclo		

2º Ano

Anual				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MPLE002	EP_PLE	Estágio Pedagógico		48
MPLE006	SP_PLE	Seminário de Projeto		12

Quadro 1. Plano oficial de estudos do Mestrado em PL2/PLE[1]

A primeira corresponde a um curso de especialização, denominado curso de mestrado, não conferente de grau e realizado nos dois primeiros semestres, com a obtenção de um total de 120 ECTS. Nesta primeira etapa, o plano de estudos visa essencialmente aprofundar e articular saberes nos domínios genéricos da literatura, da cultura, da linguística e da didática, os quais se podem apresentar aos formandos como um primeiro contacto ou um aprofundamento de saberes, atendendo à formação anterior de cada um. A segunda etapa, realizada nos dois últimos semestres do curso, consiste num conjunto de unidades curriculares que totalizam 60 créditos ECTS, subdivididos por um relatório de estágio/seminário de projeto, original e especialmente realizado para este fim, e a realização de um estágio pedagógico em turma de PL2/PLE.

No primeiro ano, são elegíveis como candidatos ao curso proponentes que apresentem o seguinte perfil: (i) cidadãos portugueses titulares de um 1.º ciclo ou equivalente; (ii) cidadãos nacionais e estrangeiros titulares de uma licenciatura obtida em universidade estrangeira com componente de estudos portugueses.

No segundo ano, podem ser admitidos: (i) cidadãos titulares do Diploma Universitário de Formação de Professores de PL2/PLE; (ii) titulares do Curso de Especialização em ensino do PL2/PLE; (iii) candidatos que tenham feito disciplinas em áreas equivalentes às do 1º ano do Curso de 2º Ciclo em PL2/PLE, (iv) candidatos que tenham pelo menos cinco anos de experiência de lecionação de língua portuguesa em universidades estrangeiras.

Excecionalmente, em casos devidamente justificados, o conselho científico poderá admitir à candidatura à matrícula titulares de outras licenciaturas ou de habilitações legalmente equivalentes cujo currículo demonstre uma adequada preparação científica de base. O *numerus clausus* para este curso de 2.º ciclo é de 15 alunos, havendo ainda a considerar um *numerus clausus* de 5 vagas para os candidatos com cinco ou mais anos de experiência de lecionação de língua portuguesa em universidades estrangeiras, que, por esse facto, estão dispensados de realizar estágio pedagógico.

2. MODELO FORMATIVO INTEGRADO: PRINCÍPIOS ORIENTADORES E DESENHO DO MODELO DE FORMAÇÃO

2.1. Princípios orientadores

A definição dos princípios orientadores do modelo de formação de professores de LE/L2 na FLUP está ancorada num estudo exploratório que consistiu na análise comparativa de referenciais de qualificação profissional do docente de língua não materna, cuja seleção foi feita com base nos seguintes critérios: i) representatividade e prestígio das instituições enquanto entidades de formação de professores de língua não materna; ii) impacto dos referenciais em modelos de formação de professores de língua não materna de diferentes instituições; iii) comparabilidade dos documentos tomados como objeto de análise.

Neste contexto, os referenciais de qualificação e formação profissional tomados como objeto de leitura comparativa foram os seguintes:

- *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* – Instituto Cervantes (IC);
- *Teaching Framework* – Universidade de Cambridge;
- *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* – Conselho da Europa/Centro Europeu de Línguas Modernas.

A sua análise, que permitiu identificar um conjunto de competências comuns reconhecidas como nucleares nesta atividade profissional, partiu das seguintes questões orientadoras:

- Qual é o papel dos referenciais na avaliação e qualificação profissional dos professores?
- Que princípios regulam a delimitação e caracterização de competências nucleares?
- Que competências são específicas de professores de línguas não maternas?

Estas questões resultaram na definição de uma lista de cinco categorias, a saber, objetivos, função, metodologia, público-alvo e conceitos chave, com base nas quais se realizou, primeiro, uma observação de cada um dos referenciais, e, depois, a sua análise comparativa.

Tendo em consideração a finalidade de que se reveste esta análise no contexto deste estudo, centramo-nos apenas nos resultados da análise comparativa efetuada, apresentados no quadro 2, que tomam como ponto de partida dois parâmetros: áreas comuns aos referenciais e aspetos diferenciadores, centrados nas competências especificamente referentes ao ensino de língua não materna nos referenciais selecionados.

Parâmetros	*Referenciais*		
	Cervantes	*Cambridge*	*Conselho da Europa*
Áreas comuns aos referenciais	– Organizar a situação de aprendizagem	Aprendizagem e aprendente	Dar aulas
	– Implicar os alunos no controlo da sua própria aprendizagem – Avaliar a aprendizagem e a atuação do aluno	Ensino, aprendizagem e avaliação	Avaliação do aprendente
	– Desenvolver-se profissionalmente como professor da instituição	Desenvolvimento profissional e valores	Autoaprendizagem
Competências especificamente referentes ao ensino de língua não materna	Facilitar a comunicação intercultural	Competência linguística	Contexto
	Utilizar as TIC no desempenho do seu trabalho	Conhecimento linguístico e avaliação	Recursos
	Gerir sentimentos e emoções no desempenho do seu trabalho		Programa do curso
	Participar ativamente na instituição		

Quadro 2. Resultados da análise comparativa dos referenciais selecionados

Os resultados apresentados evidenciam que todos os referenciais, independentemente da valoração diferenciada de determinados aspetos no âmbito das competências discriminadamente associadas ao ensino de uma língua não materna, apontam para a atuação em sala de aula, que não se circunscreve a uma formação e profissionalidade caracterizada e garantida pelo desenvolvimento de capacidades técnicas, mas também, e de forma articulada, pelo desenvolvimento das capacidades de prática investigativa, traduzindo-se a articulação de ambas num eficaz desenvolvimento da formação e progressão do professor como profissional de uma instituição que colabora para o aumento da eficácia metodológica e para a melhoria da qualidade do processo em que está envolvido, sendo responsável pelos seu próprio desenvolvimento profissional.

2.2. Desenho do modelo de formação

Estes princípios orientadores subsumem o modelo de formação de professores de LE/L2 na FLUP, que se define como um programa integrado de saberes, assente numa pedagogia de resolução de problemas, com vista a um perfil reflexivo e autónomo de professores, isto é, professores que "constroem, orientam, gerem as suas acções e as analisam, reflectindo na (e sobre a) acção" (Altet, 2000, p. 179), instituindo-se como objetivo central

> (...) preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações educativas presentes e futuras que encontre, a saber ajustar continuamente a sua acção a uma realidade em perpétua mutação, desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação. (Altet, 1979, s/n, cit. por Altet, 2000, p. 177)

Nesse sentido, desenvolveu-se um modelo formativo que tem como finalidade desenvolver nos estudantes, futuros professores de Português LE/L2, capacidades de análise, de problematização, de tomada de decisões com base na capacidade de decisão e de autonomia. Por outras palavras, pretende torná-los professores reflexivos aptos para

> (...) reconhecer a natureza complexa e ideológica da experiência educativa enquanto *praxis* problematizadora e transformadora, ou seja, enquanto prática ética, reflexiva, historicamente constituída e socialmente situada, que procura dar expressão a um compromisso com propósitos educativos válidos (Carr, 2007; Freire, 2003). (Vieira et al., 2013, p. 2643)

Para tal, o modelo de formação construído está orientado para a mobilização contínua de saberes (disciplinares, pedagógicos e didáticos) num processo de análise de práticas e das variáveis da situação pedagógica (Altet, 2000, p. 177), que alimenta a discussão e o aprofundamento teórico-prático de questões e fenómenos da didática do Português LE/L2, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da competência profissional dos futuros professores. A figura 1 esquematiza este modelo formativo integrado e a sua sequenciação.

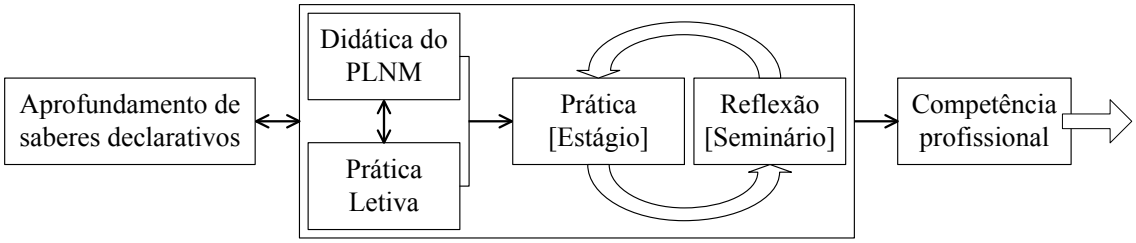


Figura 1. Modelo formativo integrado
(adaptado de: Wallace, 1991; Vieira, 1993)

O percurso formativo é iniciado no ano anterior ao do estágio, durante o qual os estudantes aprofundam conhecimentos didáticos emanados dos temas tratados nos seminários de didática e da observação da prática pedagógica de professores de PLE. Esse ano de formação proporciona aos estudantes a:

- construção e mobilização de saberes num processo de articulação entre a teoria e a prática;
- implicação do estudante no processo de trabalho colaborativo entre docentes, por meio da realização de atividades de supervisão pedagógica baseada na observação de aulas, o que acentua a importância da colaboração e do diálogo sobre situações pedagógicas;
- observação de aulas não só como modo de apropriação e de mobilização de saberes, mas também como meio de descrição, compreensão e análise de situações de ensino e aprendizagem;
- reflexão sobre diferentes variáveis da situação pedagógica, com aprofundamento teórico-prático;

- avaliação por parte dos estudantes das suas representações profissionais e das suas intenções de formação com vista à construção dos seus próprios projetos de ensino e aprendizagem, que se tornam efetivos no momento do estágio.

O segundo ano de formação proporciona a passagem do estatuto de estudantes-observadores ao de professores-investigadores, num processo de supervisão clínica relativamente à qual os futuros professores conhecem já as conceções e os procedimentos.

A integração dos saberes que caracteriza o modelo formativo implementado neste percurso formativo é garantida por duas vias complementares. Por um lado, ela é assegurada pela existência de documentos reguladores comuns, cujos princípios orientadores e guião de procedimentos de trabalho prático são explicitados no documento comum de referência na formação de professores, subdividido em dois volumes, correspondendo o 1.º ao 2.º semestre do 1.º ano do curso e o 2.º, ao 2.º ano. Desses documentos fazem parte a ficha da unidade curricular; o regulamento e o regimento interno do curso e material de trabalho das unidades curriculares, tal como grelhas de observação e de registos. Por outro lado, essa integração decorre do trabalho colaborativo dos docentes das unidades curriculares do curso, baseado numa dinâmica contínua de partilha, reflexão e confronto, desenvolvido nomeadamente em operações pedagógico-didáticas como planificação, avaliação e regulação do processo de formação dos estudantes.

Na sua globalidade, a integração das componentes deste sistema de formação traduz-se numa economia de procedimentos, que evita redundâncias, repetições, desvios distrativos de conteúdos declarativos e procedimentos metodológicos, numa maior coesão no processo formativo dos estudantes, que trabalham em função de orientações metodológicas concordantes, na garantia de maior equidade na avaliação dos formandos

3. MODELO FORMATIVO INTEGRADO: OPERACIONALIZAÇÃO

O modelo formativo integrado, cuja finalidade central é propiciar ao estudante uma formação que lhe garanta o desenvolvimento da sua competência profissional, é sequenciado de acordo com a orientação e as componentes constantes da figura 2.

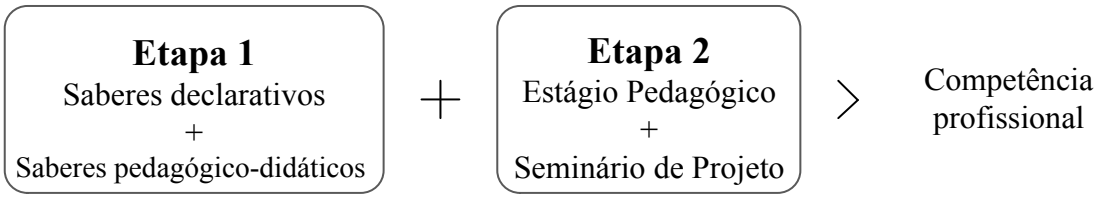


Figura 2. Sequenciação do percurso formativo

Este percurso está, como já foi referido na secção 2., dividido em duas grandes etapas, que, na sua essência, resultam numa dinâmica formativa em que "A prática leva à reflexão, a reflexão leva à prática, havendo um ciclo que nunca se conclui, sempre à espera de boa competência profissional" (Pereira, 2012, p. 34).

Assim, a primeira etapa pretende consolidar saberes declarativos e pedagógico-didáticos, promovendo o desenvolvimento de competências de caráter geral (Conselho da Europa, 2001), ou seja, saber, saber aprender, saber ser/estar e saber fazer. Integram esta etapa as unidades curriculares Didática do Português

Língua Não Materna e Prática Letiva, ambas constantes do plano de estudos do 2.º semestre do 1.º ano do mestrado. Por sua vez, a segunda, cujo objetivo é continuar o desenvolvimento das competências de carácter geral, centra-se no saber fazer e no saber aprender numa lógica de investigação-ação possibilitada pela prática letiva do estágio pedagógico em simultâneo com a reflexão promovida pela frequência do seminário de projeto e da realização do relatório de estágio pedagógico. Compõem esta etapa as unidades curriculares Seminário de Projeto e Estágio Pedagógico, com caráter anual, constituindo ambas o plano de estudos total do 2.º ano do mestrado.

Os quadros 3 e 4 apresentam uma descrição de cada uma destas etapas e das unidades curriculares que as materializam, apresentando os objetivos, a metodologia, a organização e a avaliação de cada uma delas. A partir dessa descrição, que constitui o produto final de um processo negociado e realizado em colaboração pelos docentes, mas também com a intervenção dos estudantes, é possível perspetivar o percurso formativo como um processo de continuidade e de cumulatividade.

ETAPA 1

UC	*Didática do PLNM*	*Prática Letiva*
Objetivos	– Levar o estudante a construir o quadro teórico-metodológico específico – Colaborar na formação da consciência deontológica profissional futura dos estudantes - promoção do saber ser, saber estar e saber fazer – Iniciar os estudantes na prática letiva	– Desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do aluno – Promover a prática de desenvolvimento profissional autónomo – Familiarizar os futuros professores com técnicas de autodesenvolvimento profissional
Metodologia	– Leitura, discussão e comentário de textos – Operacionalização de um tópico teórico – Criação de propostas de forma colaborativa – Implementação de propostas em turmas de PL2/PLE ou participação em atividades de turmas de PL2/PLE da docente desta UC	– Incidência na monitorização da sua própria aprendizagem e da sua prática letiva (o saber e o saber fazer) – Partindo de treino e aprendizagem de observação de aulas, que são lecionadas por professores de larga experiência
Organização	– 15 seminários de 2 horas – Modelo teórico-prático, com ênfase numa abordagem dedutiva	– 15 seminários de 2 horas – Modelo clínico de supervisão pedagógica – Reconstrução, apresentação e problematização das observações efetuadas em grupo
Evidências	– Participação nos seminários – Realização de um exame final – desenvolvimento de questão(ões) teórica(s) e planificação de uma unidade letiva/tarefa	– Relatório crítico individual – Participação nos seminários

Quadro 3. Etapa 1 do percurso formativo

ETAPA 2

UC	*Seminário de Projeto*	*Estágio Pedagógico*
Objetivos	– Desenvolver a capacidade de exposição oral através da apresentação de artigos – Desenvolver a capacidade reflexiva e crítica do professor em formação inicial – Aprofundar o quadro teórico-metodológico específico	– Familiarizar os futuros professores com técnicas de autodesenvolvimento profissional – Promover a autonomia investigativa direcionada – Promover a prática de desenvolvimento profissional autónomo e colaborativo
Metodologia	– Discussão e comentário de textos – Revisão de planificações e materiais didáticos – Comentário das aulas observadas e lecionadas – Elaboração de propostas de forma colaborativa, sua apresentação e discussão	– Observação orientada e aulas – Construção de planificações e materiais didáticos – Lecionação de unidades didáticas supervisionadas – Reflexão individual e coletiva
Organização	– 30 seminários de 2 horas – Modelo teórico-prático, com ênfase numa abordagem dedutiva – Temas definidos com base nos trabalhos práticos dos estudantes realizados na etapa 1 em articulação com os resultados da diagnose feita pelos docentes	– Observação orientada de 12 unidades letivas (mínimo) – Lecionação de 3 unidades didáticas (6 unidades letivas) – Orientação
Evidências	– Relatórios de leitura – Exposições orais – Participação nos seminários	– Dossiês de regência – Portefólio – Relatório final de estágio

Quadro 4. Etapa 2 do percurso formativo

4. MODELO DE FORMAÇÃO INTEGRADO: ANÁLISE CRÍTICA

Este trabalho, desenvolvido de forma colaborativa e integrada ao longo dos dois anos do ciclo de estudos, promove o desenvolvimento da competência profissional dos professores em formação, na medida em que os capacita para uma consciencialização, reflexão e problematização do que é ser professor e do que é fundamental para ser um professor competente, numa primeira fase, permitindo-lhes, numa fase posterior, integrar esses conhecimentos teóricos e processuais em dinâmicas de investigação-ação. Por outro lado, é um modelo que garante aos docentes responsáveis pela formação uma base de reflexão, problematização e discussão de questões relevantes no domínio da formação de professores e da concertação de práticas complementares capazes de garantir maior eficácia ao trabalho desenvolvido. Trata-se, por conseguinte, de um modelo baseado em princípios de desenvolvimento pessoal cooperativo, num processo de regulação contínuo. Neste contexto, acentuamos, seguindo Reis (2011) o papel da observação de aulas, na medida em que, nas palavras deste investigador,

> Constitui um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor. Ambos devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação - de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional (...). A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a

> concretização das potencialidades formativas da observação de aulas. (p. 19)

Este modelo assume uma dimensão utilitária ainda mais forte se tivermos em conta a heterogeneidade dos perfis dos estudantes do mestrado de PL2/PLE, tanto no que se refere à sua origem, como ao espaço de realização do estágio pedagógico. Se, por um lado, a diversidade é uma caraterística desejável da oferta formativa nesta área, por outro, apresenta desafios à regulação do processo, nomeadamente no que diz respeito à supervisão pedagógica, à colaboração entre entidades, ao entendimento entre diferentes linguagens de formação e à sintonização de ritmos letivos distintos. Estes desafios abrem perspetivas ao nível das oportunidades de parcerias com outras instituições e permitem o confronto entre culturas académicas distintas. Neste contexto, o modelo seguido tem efeitos positivos tanto sobre os estudantes que fazem o ciclo completo na FLUP como sobre os que fazem a etapa 1 na faculdade e a etapa 2 numa instituição de ensino fora de Portugal. No caso destes últimos, torna-se ainda mais efetiva a sua utilidade, na medida em que encontram explicitadas as orientações no documento comum de referência para a componente formação de professores, que serve também de base ao trabalho de acompanhamento desenvolvido em colaboração com o docente que acompanha esta formação na instituição de acolhimento.

CONCLUSÃO

O modelo formativo que está na base do trabalho de formação educacional dos professores de PL2/LE na FLUP é um modelo colaborativo e integrado, que recorre a contributos provenientes das propostas de formação baseadas no cenário clínico, reflexivo e dialógico (cf. Alarcão & Tavares, 2003, para a síntese destes modelos), tendo como objetivo central a otimização do processo formativo para o desenvolvimento da competência profissional dos docentes de PL2/LE. A sua planificação e implementação, pelas características descritas ao longo deste artigo, legitimam que este percurso formativo seja igualmente um percurso de transformação, baseado na compreensão, interpretação, intervenção, mudança e inovação, no contexto do qual o conhecimento profissional docente é adquirido através de um processo de formação "epistémico e praxiológico permanente" (Roldão, 2007, p. 45). Trata-se de um modelo colaborativo inovador, porque o âmbito da intervenção se centra no percurso completo da formação e não só sobre o estágio pedagógico (cf. Canário, 2002; Vieira et al., 2013), constituindo a sua próxima etapa a monitorização com base num estudo experimental.

NOTAS

[1] Fonte: https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=1217&pv_ano_lectivo=2014&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_origem=CUR

REFERÊNCIAS

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Cambridge English, Language Assessment (2014-2015). *Teaching Framework*. Cambridge: University of Cambridge. Disponível em: http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/
Canário, R. (2002). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
Moreno Fernández, F. (Dir.). (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
Newby, D., et al. (2007). *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Graz: Consejo de Europa – Centro Europeo de Lenguas Modernas.
Pereira, C. (2012). *Supervisão pedagógica – Um alicerce para a construção do saber* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15465 (acesso em 01-04-2016).
Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Atas da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação.
Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
Vieira, F., et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Perralho, A. Franco, & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
Wallace, M. (1991). *Training foreign language teaching. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Juliana Ferreira e Silva

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/CAPES (BRASIL)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as propostas de produção textual de livro didático do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, da coleção Projeto Teláris, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012). Esta coleção faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – triênio 2014-2016. Cada livro traz oito capítulos temáticos e, portanto, oito atividades de produção de textos em cada uma das duas séries.

Dadas as condições de trabalho que são oferecidas ao professor atualmente, o livro didático ocupa papel relevante no encaminhamento das atividades propostas em sala de aula, em que pese ser papel do professor criar e desenvolver novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem. Tal ação, entretanto, esbarra em impedimentos práticos, políticos e sociais que dificultam um trabalho mais planejado e individualizado para as turmas atendidas pelo professor. Assim, é importante que o material adotado pelas escolas da rede pública esteja de acordo com as mais recentes teorias sobre língua e linguagem e que contribua para as demandas essenciais do mundo profissional e do exercício da cidadania, ajudando a formar um cidadão leitor e produtor proficiente e crítico de textos que saiba usar esta linguagem de maneira eficiente em situações privadas ou públicas.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponibiliza um *Guia de Livros Didáticos*, parte do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2013), a partir do qual são feitas as escolhas pelos professores da rede pública do livro que será utilizado na sua escola/disciplina naquele triênio. Os dois livros que pertencem à coleção neste artigo analisada foram escolhidos para serem utilizados em uma escola da rede pública estadual de Franca/SP. Segundo este guia, para formar um produtor proficiente de textos, o livro didático selecionado deverá:

> 1. considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto;
> 2. abordar a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos;
> 3. explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
> 4. desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (Brasil, 2013)

Encontramos ainda, neste mesmo guia, mais especificamente na apresentação da coleção de livros aqui analisada, a informação de que "as propostas de produção textual decorrem dos gêneros textuais estudados, retomados como modelos para a escrita. Na seção 'Produção de Textos', as orientações, em geral, consideram as

condições de produção (destinatário, suporte, circunstância) e incluem, às vezes, informações sobre a linguagem".

Desta forma, conforme definição de Koch (2011, p. 17), é importante privilegiar a concepção interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais, e o texto é considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos. Assim, só se percebem os implícitos dos textos quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação – de onde podemos afirmar que, constrói-se o sentido de um texto na interação texto-sujeitos e não em algo que preexista a essa interação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Britto (2011), o caráter interlocutivo é próprio da linguagem. A interação entre os homens dá-se pelo meio privilegiado da língua e, sempre que se fala ou se escreve, há um interlocutor, cuja presença interfere no discurso do locutor. Assim, partilhamos da impressão deste autor de que, nesse sentido, é curioso que a questão da interlocução, na maioria dos trabalhos sobre redação escolar, não seja abordada, o que dificulta o processo de uma escrita coesiva do aluno por não saber a quem se fala. Paradoxalmente, neste processo, há ainda uma outra questão, qual seja a forte presença da imagem do professor-interlocutor que também impede que o aluno construa seu texto livremente, já que sua linguagem estará vinculada a uma determinada imagem que faz de seu eventual interlocutor, além de escrever a partir de sua crença sobre o que este professor gostará de ler.

O mesmo autor aborda a questão da intencionalidade afirmando que, quando dizemos ou escrevemos algo, há uma razão para isso. Reitera ainda que os estudos modernos de psicolinguística justificam que o processo de aprendizagem/aquisição da linguagem decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua. Por sua vez, nos exercícios e nas provas de redação, a função real da linguagem não é contemplada, mas sim uma situação artificial, na qual o aluno, não por sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs, sabendo que será avaliado se sabe escrever bem.

De acordo com Possenti (2011), aprendemos por meio de práticas significativas e não por exercícios. Dominamos uma língua como resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas. Aprendemos ouvindo, dizendo, escrevendo e sendo corrigidos quando utilizamos formas não adequadas para o contexto no qual nos encontramos, por isso é importante sermos corrigidos.

Com relação à produção de textos, conforme Geraldi (2013), para a sua execução em qualquer modalidade é necessário que se tenha o que dizer; que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; que se escolham as estratégias para realizar as etapas anteriores. Ao despretensiosamente observarmos o ato de escrever para a escola podemos perceber que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos aqui mencionados como necessários à produção de um texto, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) são reais.

No que diz respeito aos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) sobre a produção de textos escritos, destacamos o conceito de que pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que

reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção que, por sua vez, faz parte do processo de escrita, já que, ao elaborarmos um texto, reformulamos passagens frequentemente. Os alunos devem ser conscientizados que um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões.

Assim, à luz dos PCN (Brasil, 1998), a refacção de um texto é a sua profunda reestruturação, já que entre a primeira versão e a definitiva produzem-se efeitos interessantes para o ensino e aprendizagem de um determinado gênero permitindo que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; e possibilitando que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. A mediação do professor propicia aos alunos aprenderem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

METODOLOGIA

O *corpus* deste trabalho é formado pelas propostas de produção textual dos livros didáticos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, da coleção Projeto Teláris, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012). Esta coleção faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – triênio 2014-2016. Cada livro traz oito capítulos temáticos e, portanto, oito atividades de produção de textos em cada uma das duas séries. Esta escolha foi feita levando em consideração o fato de a coleção ser utilizada na escola estadual em que trabalhamos, além da importância que tem as séries iniciais do ensino fundamental II na formação da concepção de leitura e escrita que os alunos levarão consigo durante toda a sua trajetória escolar e, possivelmente, toda a sua vida como leitor/escritor.

Para analisar esses dados, valemo-nos das considerações de autores que versam sobre a questão da produção textual na escola, a saber: Britto (2011), Geraldi (2013), Koch (2011) e Possenti (2011), além do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 (Brasil, 2013) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998).

ANÁLISE DO *CORPUS*

A proposta do livro do 6º ano, em seu primeiro capítulo (*"Causo"/Conto*), pede que os alunos, a partir da observação e interpretação de uma pintura, criem um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa. Os estudantes são orientados a escolher a linguagem mais adequada, formal ou informal, para a narração da história e para a fala das personagens. A revisão do texto é aconselhada, porém sua reescrita é colocada como opcional, como vemos em (1):

> (1) Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.

No segundo capítulo (*Conto popular em verso e conto popular em prosa)*, os alunos deverão fazer uma reescrita de uma narrativa em verso para uma narrativa em prosa. Após as instruções sobre como passar de um gênero para outro, eles devem fazer um rascunho, instruídos como em (2):

(2) Faça um rascunho, releia e só passe a limpo quando considerar o conto pronto. Ilustre com traços simples, em preto e branco, à maneira de xilogravuras, para expor na sala.

Em seu terceiro capítulo *(Conto em prosa poética)*, os alunos deverão criar um conto em prosa poética a partir de uma imagem, com elementos e momentos da narrativa e seleção e combinação das palavras usando ritmo e rima.

A análise destes três primeiros capítulos corrobora a afirmação de Britto (2011), de que a questão da interlocução, na maioria dos trabalhos sobre redação escolar, não é abordada, comprometendo uma escrita coesiva do aluno que não sabe a quem se fala. Além disso, não são contempladas atividades de reescrita dos textos, negligenciando o desenvolvimento das habilidades necessárias à autocorreção concebidas nos PCN (Brasil, 1998).

O quarto capítulo (*Conto e realidade)* pede que os alunos façam um resumo de texto narrativo. São orientados a fazer o resumo de um conto e os momentos da narrativa, a usarem o discurso indireto no resumo do conto e planejar a escrita na produção textual. É sugerido que, após lerem seu texto para um colega, verifiquem se não há excesso de detalhes, se todos os momentos e elementos da narrativa estão presentes, se não há discurso direto e, finalmente, se o resumo está claro para quem não conhece o conto. Em seguida, são orientados a fazer uma reescrita conforme mostramos em (3):

(3) Façam os ajustes necessários. Passem o resumo a limpo, com letra legível, para que vocês e outras pessoas possam ler com facilidade.

Nesta atividade percebemos a presença de um interlocutor (escreverão para que o colega leia) que atuará como um "revisor" do seu texto. Este procedimento pode oferecer ao aluno a oportunidade de construção de um texto mais autêntico, já que não escreverá pensando em contentar o professor-interlocutor com o que ele supõe ser desejado pelo docente, conforme lemos em Britto (2011). Apesar de existente, falta à proposta de reescrita elementos mais esclarecedores dada a complexidade da tarefa de escrever um texto.

No quinto capítulo *(Relato pessoal),* os alunos devem fazer um relato escrito de algum fato que tenha marcado sua vida. No planejamento de seu relato, os alunos são orientados a, antes de iniciar sua escrita, atentar para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que querem que leia seu texto. Na sequência, devem fazer um rascunho e relê-lo para verificar se a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos e, também, certificar se as indicações de tempo e espaço estão claras. A consequente reescrita é proposta como em (4):

(4) Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.

A proposta do sexto capítulo *(Reportagem)* pede uma produção, em equipes, de uma reportagem sobre como vivem as crianças e os jovens da sua comunidade, após os alunos terem lido uma reportagem sobre o dia a dia das crianças de Guiné-Bissau. A equipe destinada a revisar o texto, deverá rever os pontos sugeridos na proposta e então reescrevê-lo.

Ao final, há uma sugestão de exposição da reportagem relatada em (5):

(5) Trabalho pronto, é só conseguir um espaço na escola (mural de classe, mural de pátio) e expor a reportagem para que todos consigam ler sobre como vivem, o que sonham ou em que pensam as crianças ou os jovens da sua comunidade. Não se esqueçam de assinar a reportagem: identificação da equipe com letra da turma e o nome da escola.

Analisando as propostas dos capítulos 5 e 6, percebemos uma maior preocupação com o leitor/interlocutor dos textos a serem produzidos, visto que é importante que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, de acordo com Geraldi (2013).

A produção textual do sétimo capítulo *(Crônica com diálogo argumentativo)* se inicia após o aluno ter lido uma crônica estruturada em um diálogo entre pai e filho sobre a *Hora de dormir,* de Fernando Sabino, em que cada um defende o seu ponto de vista com argumentos. Em seguida, os alunos deverão escrever um diálogo entre pai ou mãe e filho ou filha sobre a escolha de alimentos na hora da refeição. Para tal, é apresentado um quadro com exemplos de alimentação e comportamentos durante as refeições considerados favoráveis a uma alimentação saudável e também com os exemplos favoráveis a uma alimentação *fast-food* ou industrializada.

Para preparar sua escrita, os alunos são aconselhados a decidir para que tipo de público (leitores) eles escreveriam o texto: para seus pais, para os pais de seus colegas, para alunos de outras turmas da escola ou para outro público de leitores. Para avaliar o seu texto, os alunos deverão seguir as sugestões apontadas e, então, faz-se a solicitação explicitada em (6):

(6) Façam as alterações necessárias para que, na história criada por vocês, o diálogo dê conta da intenção de comunicação que cada um tinha: convencer o interlocutor de suas razões ao defender o tipo de alimentação desejado.

Notamos que, do total de 8 propostas de produção de texto constantes no livro do 6º ano, esta é a única que menciona a intenção de comunicação do locutor, característica apontada como essencial por Britto (2011) – qual seja a de que deve sempre haver uma razão para escrevermos textos, pois aprendemos a língua quando há a necessidade de seu uso real pelo falante.

No livro do 7º ano, no segundo capítulo *(Conto),* após lerem um conto em que a autora descreve com detalhes as vestes feitas pelas personagens, os alunos deverão reescrever o miniconto apresentado para transformá-lo em conto, ampliando-o com os detalhes pensados por eles e enriquecendo-o para envolver mais o leitor na história. O aluno deverá fazer escolhas quanto à linguagem e à forma de construir o texto pensando nos itens descritos em (7):

(7) a) que efeitos quer produzir com sua linguagem;
b) que tipo de leitor imagina que lerá sua história;
c) em que provável situação poderá ser contada.

Para a revisão do seu texto, os alunos deverão comparar e escolher os textos que mais bem utilizaram a descrição como recurso de enriquecimento da narrativa, lendo seu conto e ouvindo os de seus colegas para fazer a escolha.

Esta proposta atende ao ítem 2 do Guia de Livros Didáticos (Brasil, 2013) que orienta que o livro didático deve trazer propostas que abordem a escrita como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita de textos.

O terceiro capítulo *(Relato e biografia)* solicita ao aluno que faça o relato escrito de um fato que tenha marcado sua vida, e dá os direcionamentos para a escrita descritos em (8):

> (8) a) Atente para o tipo de linguagem, mais formal ou menos formal, que você vai usar, pensando nos possíveis leitores;
> b) Localize o espaço e o tempo em que se passa a ação, para a clareza do relato;
> c) Escreva-o para que fique exposto no mural da classe.

O quarto capítulo *(Relato de experiências)* apresenta relatos de Amyr Klink, de sua esposa, Marina, e um trecho de um conto de mistério de Edgar Allan Poe, além de um relato de Elifas Andreato sobre a primeira viagem de caminhão que fez com seu pai. Após estas leituras, os alunos deverão produzir um relato pessoal sobre um fato que marcou sua vida e que ficou gravado em sua lembrança. Quanto ao leitor de seu texto, há a colocação exposta em (9):

> (9) Certamente seus colegas e sua professora serão os primeiros leitores de seu texto. Pense nesse público ao fazer as escolhas de linguagem. Mas você pode também destinar seu texto a outros leitores: familiares, amigos, jornal da escola... Considere todos esses leitores ao produzir seu relato.

Os capítulos 3 e 4 trazem propostas que se referem aos possíveis leitores dos textos, contemplando a abordagem interacionista proposta por Koch (2011), de que é importante privilegiar a concepção interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais, e o texto é considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores são sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos. Entretanto, por outro lado, não são propostas atividades de refacção dos textos, o que, para Possenti (2011), prejudica o aprendizado dado que também aprendemos sendo corrigidos, daí a importância de práticas sistemáticas de reescrita.

O sexto capítulo *(Reportagem)* traz uma sugestão de roteiro para que os alunos, em equipe, produzam uma reportagem e, no final, apresentem para a classe as reportagens produzidas e, após ouvirem comentários e sugestões dos colegas e, se considerarem conveniente, enviem seu texto para o jornal de sua região. É recomendado aos alunos que escolham os leitores a que se destinará sua reportagem: adultos, jovens, público que frequenta a escola, especialistas, autoridades, leitores de jornal em geral.

Constatamos nesta proposta o atendimento do ítem 1 do Guia de Livros de Didáticos (Brasil, 2013), que preceitua que as produções escritas dos livros didáticos devem considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições plausíveis de produção do texto. Ao planejarem sua escrita com o fim de publicá-la em um jornal da região, contempla-se a função real da linguagem e evita-se a situação artificial de produção de texto refutada por Britto (2011).

O sétimo capítulo *(Crônica com diálogo argumentativo)*, após mostrar textos de alguns dos 28 finalistas do concurso para a eleição das sete maravilhas da natureza, solicita que o aluno construa um parágrafo argumentativo para convencer seus leitores de que sua escolha mereceria estar entre as sete maravilhas naturais. Há um esquema de orientação para o planejamento do parágrafo, e então é sugerido ao aluno que leia seu parágrafo para os colegas e montem um mural com parágrafos e imagens e, a partir disso, façam uma votação levando em conta os argumentos de cada um.

No oitavo e último capítulo *(Artigo de opinião),* o aluno deve observar o cartum apresentado e escrever um parágrafo com sua opinião sobre o fato narrado e os argumentos para defendê-la. O leitor de seu texto será seu colega, conforme vemos nas instruções em (10):

> (10) Em seguida, avalie se o seu colega defende a opinião dele com um bom argumento. Troque de caderno com ele de modo que cada um possa ler o que o outro escreveu.

Em seguida, os alunos deverão desenvolver um texto argumentativo posicionando-se contra ou a favor da afirmação "os fins justificam os meios". Para revisar e avaliar seu texto, deverão trocar o seu rascunho com o de um colega e adequá-lo se considerar necessário. Finalmente, é proposto que a classe monte um painel com os textos produzidos, agrupados em dois blocos: a favor e contra.

Os capítulos 7 e 8, apesar de abordarem questões relevantes como intencionalidade e interlocução, não trazem propostas de reformulação dos textos dos alunos, conforme recomendam os PCN (Brasil, 1998), ou, quando o fazem, colocam como interlocutor o colega e não o professor, cuja mediação é fundamental para apontar aprimoramentos no conjunto de instrumentos linguístico-discursivos que o aluno já conhece para expandi-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a análise dos dois volumes da série de livros *Projeto Teláris*, pode-se dizer que há uma tentativa das autoras de adequarem suas propostas de produção de textos escritos à concepção de linguagem como forma de interação, vista como um lugar de interação humana. Entretanto, ainda há espaço para evolução para que a totalidade das propostas possa abordar a escrita, de forma sistemática, como processo com o objetivo de ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção, na revisão e na reescrita dos textos.

Cientes de que mais dados seriam necessários para uma análise mais aprofundada e que os resultados apresentados são provisórios, acreditamos que a reflexão docente embasada em estudos recentes sobre a linguagem poderá subsidiar uma prática em que o livro didático seja um recurso entre vários que o professor seleciona para adaptar e adequar a sua realidade de sala de aula.

REFERÊNCIAS

Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchez, V. L. C. (2012). *Projeto Teláris: Português* (obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano, 1. ed.). São Paulo: Ática.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2013). *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Britto, L. P. L. (2011). Em terra de surdos-mudos (Um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula (*5. ed.). São Paulo: Ática.

Geraldi, J. W. (2013). *Portos de passagem (*5. ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Koch, I. G. V. (2011). *Desvendando os segredos do texto* (7. ed.). São Paulo: Cortez.

Possenti, S. (2011). *Sobre o ensino de Português na escola*. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula (*5. ed.). São Paulo: Ática.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM TENDA-ESCOLA CIGANA CALON

Maria Marlene Rodrigues da Silva[1], Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues[2] & Maria Emanuele Pereira Costa[3]

[1, 2, 3]*Universidade de Brasília (BRASIL)*

1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das práticas dos eventos de letramento, como, por exemplo, o uso que os sujeitos fazem no dia-a-dia das habilidades de ler e escrever, enfatizam o papel central desenvolvido pela inserção social desses processos. Nesta pesquisa, trabalhamos com a tese de que os sujeitos pesquisados possuem pouco letramento que, de certa forma, os impede de se inserirem de modo mais eficiente em algumas práticas e eventos de letramento desenvolvidos no ambiente de trabalho e em outros ambientes sociais dos quais participa seja na comunidade ou em outros ambientes. Mas, ainda assim, com tal limitação conseguem se adaptar e desenvolver normalmente seu trabalho, criando estratégias de interação com as atividades discursivas escritas.

Os estudos sobre letramento que apresentamos ao longo da pesquisa focalizam a dimensão social da leitura e da escrita, entendendo como dimensão social o caráter não individual do processo, que longe de se preocupar apenas com o domínio de codificação e decodificação de símbolos, procura conhecer as funções sociais dos textos escritos.

A investigação científica deste trabalho se deu inicialmente com uma pesquisa sobre estudos na área de educação de povos em situação de itinerância no Brasil e dos marcos normativos da educação desses povos no sentido de aprofundar os conhecimentos que vêm sendo desenvolvidos sobre esse tema. Buscou-se também conhecer, de maneira mais enfática, os programas que envolvem alfabetização e letramento de povos ciganos residentes no Distrito Federal, mais especificamente daqueles residentes no assentamento calon do córrego do Arrozal em Planaltina e que são os sujeitos desta pesquisa.

2. PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

De acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) existem no Distrito Federal dois tipos específicos de escolas: as urbanas e as do campo (antigas escolas rurais) e essas denominações decorrem da localização de cada escola. No entanto, ainda não foi criado um currículo diferenciado para atender as escolas do campo, embora estas, assim como os estudantes atendidos, tenham características bastante peculiares.

A Educação do Campo tem seu princípio legal nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer no. 32/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). Segundo tais diretrizes, a concepção de Educação do Campo não se limita apenas ao espaço geográfico, mas aos sujeitos a quem ela se destina como os camponeses, ribeirinhos, assentados, extrativistas, entre outros. Assim, o campo é definido como um espaço de

possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Nesse contexto, muito se tem discutido no sentido de desenvolver projetos voltados para uma educação do campo em que sejam considerados seus sujeitos, sua diversidade cultural, suas histórias, enfim sua realidade. Diante disso, o Governo do Distrito Federal (GDF) começou a estabelecer diálogos com vistas à construção coletiva de políticas públicas para a Educação do Campo focadas no respeito às diversidades das identidades locais, às memórias e culturas dos sujeitos do campo buscando incluir socialmente as pessoas que, historicamente, estiveram à margem das oportunidades educacionais. Entre essas pessoas encontram-se os ciganos cujo assentamento localiza-se no Córrego do Arrozal em Planaltina/DF que já participam de programas de alfabetização.

O Programa DF Alfabetizado tem como objetivo alfabetizar pessoas fora da faixa etária, assegurando, posteriormente, a continuidade dos estudos na rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta é uma ação do Governo do Distrito Federal em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Ministério da Educação (MEC), executada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é uma porta de acesso à cidadania e de interesse pela elevação da escolaridade. O PBA é desenvolvido em todo o território nacional com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos.

Segundo o site Brasília Capital (http://www.bsbcapital.com.br), a primeira edição do Programa DF Alfabetizado aconteceu em 2012, na qual cerca de 3,3 mil alunos foram alfabetizados. Esses alunos receberam o certificado de conclusão do curso, pré-requisito para o ingresso na rede pública de ensino por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013 mais uma turma concluiu esta etapa de ensino. Alguns cidadãos que vivem há anos no DF, vários deles, inclusive, ajudaram na construção da cidade, relatam que é gratificante (re)ler Brasília sob uma nova perspectiva, um novo olhar, olhar de quem sabe agora ler as palavras e que pode começar a (re)escrever a própria história, segundo relatos descritos na página do site. Dentro do Programa DF Alfabetizado, em atendimento à definição de diretrizes para educação escolar de populações em situação de itinerância, foi criada a tenda- escola para atender à comunidade cigana Calon, localizada no Núcleo Rural, Córrego do Arrozal, Região Administrativa de Sobradinho-DF**.** Assim, nossa inserção no campo de pesquisa se deu com a autorização da Regional de Ensino de Sobradinho para, inicialmente, aplicarmos uma pesquisa-piloto com o objetivo de verificar que práticas de letramento oral e/ou escrito foi possível observar na comunidade e delinear que práticas de letramento eles precisam em Língua Portuguesa e em chibi (dialeto utilizado principalmente pelos adultos).

Diante desta contextualização inicial, apresentamos como objetivo geral identificar e descrever práticas sociais escritas e/ou orais na comunidade cigana calon considerando as vozes e memórias que emanam de seus discursos a partir do lugar em que vivem.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da inquietação por conhecer um pouco mais de comunidades itinerantes, sua história de vida, sua cultura, enfim, conhecer quem são essas pessoas que muitas vezes são tidas como ‘elementos exóticos’ no sentido de serem colocados fora do olhar do outro, ou seja, ainda que sendo brasileiros são vistos como estrangeiros e muitas vezes, vivem à

margem da sociedade não tendo acesso às políticas públicas e ao ensino de qualidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível lançar nosso olhar sobre os problemas de grupos marginalizados, principalmente os relacionados ao ensino de língua materna, é uma forma de evocar "meios para a superação e o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação social, cultural e política do Brasil" (Mortatti, 2004). Assim como as comunidades dos assentados, ribeirinhos, quilombos, terreiros e tantas outras, caminham em busca da manutenção de seus antecedentes sociolinguísticos e culturais, têm lutado e resistido bravamente ao processo hegemônico de dominação. Como principal agência de letramento, a escola precisa estar atenta e incluída nessa dinâmica social e precisa rever seu processo de ensino-aprendizagem. O primeiro passo há de ser o de dar ouvido a esses segmentos sociais, antes inaudível, e agora emergentes como sujeitos de direito.

A partir desse pressuposto e ao mesmo tempo, inspirada nos Novos Estudos do Letramento, nasceu o desejo de desenvolver esta pesquisa que consiste em realizar um estudo qualitativo por meio de técnicas etnográficas e discursivas das práticas e eventos de letramento dos alunos-ciganos em sua comunidade. Este estudo considera tanto a dimensão macro concernente às especificidades do grupo, quanto a dimensão micro relativas à interação social na perspectiva de Goffman (2002), e sua possível relação com os usos da leitura e da escrita situados na matriz social mais ampla.

O presente trabalho visa ainda, em última instância, a construção conjunta (entre pesquisadora e escola) de um projeto de letramento que reforce o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita dos alunos pertencentes a essa comunidade.

3. OS SUJEITOS DA PESQUISA E O LUGAR EM QUE VIVEM

O Córrego do Arrozal está inserida na zona rural da região Administrativa de Planaltina. A história desta região é bastante curiosa e cabe aqui destacar algumas particularidades.

Conforme o site dfagora (http://www.dfagora.com/planaltina), a partir da primeira metade do século XVIII, inicia-se a exploração das minas de ouro e esmeralda e o povoamento do interior de Goiás pelos bandeirantes, desde então essa região passa a ser frequentada como ponto de passagem da estrada real, utilizada para o escoamento de ouro e arrecadação de dízimos territoriais à coroa.

Os documentos existentes não indicam a data exata da fundação de Planaltina, mas convencionou-se por 19 de agosto de 1859, no entanto, alguns historiadores acreditam que a cidade possua mais de 200 anos.

Segundo descendentes de antigos moradores de Planaltina, o primeiro nome do povoado foi Mestre d'Armas, pois na região se instalara um ferreiro, perito na arte de consertar e manejar armas que recebeu o título de Mestre. Assim, esta expressão passou a identificar o local.

Acredita-se a fundação do núcleo em que se originou Planaltina cabe a José Gomes Rabelo, fazendeiro que se transferiu da então Capital da Província de Goiás para a Lagoa Bonita, estendendo, posteriormente, suas posses até à morada do "Mestre D'armas". Nesse período foi construída uma capela de taipa, em pagamento de voto feito a São Sebastião, para se livrarem de uma epidemia que os atacava na época. Dona Marta Carlos Alarcão encomendou de Portugal, uma imagem do Santo para ser colocada na capela. A atual Igreja de São Sebastião conserva até hoje as mesmas características da época de sua criação.

O território onde se situava “Mestre D'armas” pertenceu à Vila de Santa Luzia (hoje Luziânia/GO), tendo-se transferido para o Julgado de Couros (hoje Formosa/GO) em 20 de junho de 1837. Nesse ínterim, sucessivas anexações e desanexações ocorreram provocadas por manifestações da população local, levando o povoado a pertencer, de acordo com as preferências do poder dominante, ora a Vila de Santa Luzia, ora a Vila de Formosa.

O Distrito de Mestre D'armas foi criado em 19 de agosto de 1859 pela Lei nº 03 da Assembléia Provincial de Goiás, nos termos da Lei ficou pertencendo ao município de Formosa. Esta mais tarde passou a ser a data oficial da fundação da cidade de Planaltina, nos termos do disposto no artigo 2º do Decreto “N” nº 571 de 19 de janeiro de 1967.

No ano de 1892, aconteceu um fato que ligaria definitivamente a história de Planaltina à de Brasília. Trata-se da vinda da Comissão Cruls que realizou os primeiros estudos para a implantação da futura Capital Federal no Planalto Central. Na época, o então Presidente da República Epitácio Pessoa, baixou o decreto nº 4.494 de 18 de janeiro de 1922, determinando o assentamento da Pedra Fundamental. No dia 7 de setembro de 1922, foi lançada a pedra fundamental no local onde pretendia-se construir a futura capital do Brasil.

A partir do dia 21 de abril de 1960, data da inauguração de Brasília como capital do Brasil, Planaltina teve seu território desmembrado em duas partes. A antiga sede do município goiano estava localizada na parte que ficou dentro da extensão do Distrito Federal, e foi ajuntada à estrutura administrativa que se implantou, na categoria de região administrativa do Distrito Federal. A outra parte do município, que ficou fora do quadrilátero do Distrito Federal, continuou a pertencer ao estado de Goiás e sua nova sede recebeu o nome de Planaltina de Goiás, mais conhecida como Brasilinha.

A cidade de Planaltina atualmente possui cerca de 164.939 habitantes entre a população urbana e rural.

Os ciganos da etnia calon residem no Córrego do Arrozal em Planatina/DF e participaram da primeira turma de alfabetização.

O projeto DF Alfabetizado foi implantado a pedido do líder cigano do assentamento. O projeto advém de uma parceria do Governo do Distrito Federal e da Regional de Ensino de Sobradinho para atender jovens, adultos e idosos ciganos. Neste programa atuamos junto com as alfabetizadoras do Programa.

Os calons, sujeitos desta pesquisa, fazem uso da língua portuguesa entre si e com os não-ciganos. O chib (romanês e romanô) é um dialeto utilizado, principalmente, entre os ciganos adultos e mais velhos quando estão em meio a não-ciganos e querem tratar de assuntos particulares do grupo. Observamos que o chib tem um papel muito importante na preservação da identidade do grupo, uma vez que esta é uma linguagem não partilhada com os não-ciganos.

Embora não se tenha nenhuma estatística sobre o assunto, quanto à religião, percebemos que os ciganos, de modo geral, são adeptos de várias religiões (existem ciganos católicos, evangélicos), mas nenhuma religião se sobrepõe a unidade familiar. Para eles, o casamento é um passo essencial na comunidade, a partir do qual o homem demonstra para os demais que já consegue administrar sua tenda, sua família. Isso é tão intenso que, ao se comparar o papel de dois homens, um mais jovem e outro mais velho, terá mais valor, perante o grupo, aquele que já tiver constituído sua família, mesmo que seja o mais jovem.

Quanto ao trabalho e profissões, observamos que, em sua grande maioria, os ciganos no Brasil, procuram profissões que lhes deem liberdade de locomoção, liberdade de pensamento e condição de sobrevivência adequadas a sua realidade. De

modo particular, os ciganos da etnia calon da comunidade Córrego do Arrozal vivem da comercialização de tapetes e de produtos de cama, mesa e banho. As mulheres vendem panos de pratos nas redondezas. O que recebem com a venda dos produtos servem para a compra de alimentos e de artigos para a manutenção da tenda.

Podemos definir os ciganos como nômades, seminômades e sedentarizados. Os Calons permanecem em maior número nas barracas, ranchos e vilas, enquanto os Rom e os Sinti estão bem mais sedentarizados, sendo poucos os que permanecem na condição exclusiva de barraca. Os calons da comunidade em estudo moram em tendas e barracas, mas vivem viajando, às vezes em pequenos grupos, outras, com toda a comunidade. Isso ocorre, principalmente, quando são ameaçados por agentes públicos ou quando morre algum membro da comunidade.

Essa situação de itinerância contribui para que por várias vezes os ciganos não consegam vagas para seus filhos e filhas nas escolas dos arredores. O alto índice de faltas, ocasionam reprovação e desestímulo à continuidade dos estudos. Temos observado também que as tradições e os costumes que a família mantém (às meninas é permitido frequentar a escola e cursar até o 4ª ano do ensino fundamental) e a permissão que os meninos têm para estudar até nível que quiserem, desde que seus estudos não 'atrapalhem' suas atividades como comerciantes. Isso é muito comum nas comunidades, haja vista que nossas aulas se concentravam apenas em três dias da semana, segunda à quarta, pois na quinta e sexta, os alunos precisavam trabalhar ou viajar para comprar produtos.

4. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DOS CIGANOS CALONS DO CÓRREGO DO ARROZAL

É verdade que há diferenças entre a oralidade e a escrita e estas não devem ser compreendidas como habilidades autonômas. Essa dicotomia entre fala e escrita imprimiu um valor diferenciado entre essas duas modalidades influenciando de tal modo a relação sociocultural.

> (...) o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas". Assim, ao assumir uma postura autônoma, a escola acaba discriminando boa parte da população que estão imersos em uma cultura predominantemente oral, separando e operando com as categorias de letrados/iletrados e alfabetizados/analfabetos. (Kleiman, 1995, p. 37)

De fato, os ciganos têm relatados histórias recorrentes de preconceitos sofridos na escola. Segundo eles, esta é mais uma razão para o abandono escolar. O preconceito decorre desde a sua condição de itinerante e de visões esteriotipadas sobre o grupo, tidos como ladrões e vagabundos, e isso, muitas vezes, chega a ser repassado por professores de escolas das quais seus filhos participam.

De acordo com Graff (cit. por Street, 2014), em diversos momentos como a busca de emprego, por exemplo, o nível de letramento é o que menos importa. Considera-se sobretudo a classe social, o gênero e a etnia do indivíduo. Esse fato é recorrente entre os ciganos. No decorrer do trabalho, ouvimos relatos de ciganas que escondem sua origem no momento de procurar por emprego, pois com a fama que têm junto aos não-ciganos dificilmente hão de conseguir trabalho.

Os ciganos são povos de tradição oral. Geralmente os mais jovens, que já leem e escrevem, ajudam aqueles que ainda não conseguem desenvolver determinadas atividades. Assim, eles adotam na comunidade uma espécie de rede de intercâmbio. O mais importante é que a comunidade consiga ser atendida em suas necessidades. E isso já vem sendo feito há muito tempo entre eles.

Os ciganos calons apresentam excelente letramento comercial e isso é passado de pai para filho. Todos os fins de semana, sobretudo de quinta à domingo, os homens comercializam tapetes, roupas de cama e mesa, enquanto as mulheres comercializam panos de pratos nas ruas e feiras da cidade. Eles também têm muito bom letramento matemático e rápido raciocínio para fazer cálculos 'de cabeça', expressão usada para designar o sujeito que não utiliza de lápis, papel ou máquinas de calcular.

Isso tem demonstrado que os ciganos estão longe de serem considerados iletrados por serem analfabetos. Na verdade, como nos diz Street (2014)

> Tais exemplos têm levado pesquisadores e profissionais da área a falar de "letramentos" no lugar de um único e monolítico "letramento". Falar de "o analfabeto" não só não faz sentido intelectualmente como também é social e culturalmente nocivo. Em diversos casos, tem se descoberto que pessoas que se apresentaram para programas de alfabetização por se considerarem "analfabetas" tinham uma considerável habilidade letrada, mas necessitavam de ajuda numa área específica. (pp. 35-36)

Os ciganos têm consciência de que precisam de ajuda no desenvolvimento de habilidades escritas, sobretudo quando se trata da escrita de documentos oficiais, aqueles que são usados para requerer melhorias para a comunidade. Para isso, eles nos pediram que orientassem os ciganos mais jovens e alfabetizados na redação de tais documentos.

Assim, concordamos com Street (2014) que os povos locais têm seus próprios letramentos, têm habilidades e convenções de linguagem, além de maneiras próprias de apreender os novos letramentos fornecidos pela agências. Um desses letramentos que estão sendo apreendidos pelos ciganos na comunidade do Córrego do Arrozal são os letramentos digitais, pois os jovens apresentam grande facilidade em acessar páginas da web como canais de YouTube, redes sociais como Facebook entre outros.

Os ciganos mais velhos têm habilidades na leitura de letreiros de ônibus que costumar utilizar, acompanham o noticiário televisivo, alguns conseguem ler placas de sinalização de trânsito e até fazer a leitura de extratos bancários. O que não se pode perder de vista é que deve-se considerar sempre, conforme Street (2014)

> A existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos, nenhuma separação entre letrado e iletrado, e uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, então a agenda muda e o estigma fica sem sentido. (p. 41)

O que se observou neste trabalho é a necessidade de se considerar as especificidades da comunidade cigana calon no sentido de que haja programas de alfabetização e de letramentos voltados para o atendimento satisfatório das

necessidades de sua situação de itinerância e de sua afirmação como cidadão na sociedade de que fazem parte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola cigana constitui um marco para o povo cigano da comunidade atendida, uma vez que foi por meio dela que foram geradas possibilidades de novos caminhos e oportunidades. Ler e escrever para eles é marcante, estudar para que possam participar de encontros, conferências, enfim para participar efetivamente de decisãoe importantes para e na comunidade são de grande interesse.

O foco principal do ler e escrever e utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais considerando-se a diversidade étnica da educação de jovens e adultos é um passo importante para a garantia dos direitos dos povos ciganos, superando os grandes desafios da invisibilidade social, do preconceito e da descriminação social. Assim foi imprescindível conhecê-los, saber quem são e conhecer sobre sua cultura e vivências.

No entanto, não se pode perder de vista de que, eles são povos que trazem letramentos bastante desenvolvidos, principalmente os letramentos orais, e que têm lutado para preservar sua identidade cultural junto aos não-ciganos. É como diz Street (2014) , é preciso que haja debates para que se busquem conceitos e quadros teóricos capazes de alicerçar a prática, evitando-se, desse modo, a reiteração constante de lugares-comuns e relatos partenalistas sobre “analfabetismo”.

REFERÊNCIAS

Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (Parecer no. 32/2001).

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa (*43. ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Mortatti, M. R. L. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP.

Soares, M. (2002). *Letramento: Um tema em três gêneros* (2. ed., 5. reimpr.). Belo Horizonte: Autêntica.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Outros:

Planaltina DF Agora. Disponível em: http://dfagora.com/planaltina/

Programa DF Alfabetizado. Disponível em: http://www.bsbcapital.com.br

INVESTIGANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE OS EFEITOS DOS *ENCONTROS REFLEXIVO-CRÍTICOS* NA FORMAÇÃO DOCENTE

Renata Siqueira[1] & Cláudia Paes de Barros[2]

[1, 2]Universidade Federal de Mato Grosso (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

A proposta aqui apresentada se insere no âmbito da Linguística Aplicada e tem como objetivo investigar os resultados da Formação Docente por meio das práticas pedagógicas dos professores de uma escola pública de Cuiabá/MT. Nossas impressões partem do desejo de darmos continuidade ao trabalho realizado no mestrado (Siqueira, 2015), no qual promovemos encontros reflexivos com aqueles professores, a fim de conhecer as suas concepções acerca da leitura e de letramento.

Os Encontros tiveram a carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas, divididas em 30 (trinta) horas para os momentos presenciais e 15 (quinze) horas para as leituras e atividades propostas. Nos encontros, buscamos coadunar a teoria à realidade dos professores.

As conclusões da pesquisa de mestrado (Siqueira, 2015) apontaram para um indício de aprimoramento teórico dos professores sobre leitura, letramento e ensino-aprendizagem e um indicativo de reflexão sobre o papel do professor diante das suas práticas pedagógicas. Desse modo, a interação entre os participantes, sujeitos da pesquisa, colaborou para a reflexão crítica sobre diferentes temas. Assim, compreendemos que os encontros reflexivos podem ser denominados de "primeiro passo", dentre tantos outros que precisam ser trilhados.

O exame internacional que avalia a educação – PISA (2012) – trouxe uma novidade desagradável que confirma o baixo índice do nível de leitura dos alunos brasileiros. O país somou 410 pontos em leitura, o equivalente a dois pontos a menos que no último exame realizado. Esses números demonstram que quase a metade dos estudantes brasileiros consegue decodificar um texto, porém não consegue "ler", compreender e abstrair do texto lido suas possíveis inferências e sentido(s).

Rojo (2004) menciona que boa parte dos problemas enfrentados nas escolas brasileiras estão vinculados às práticas didáticas de leitura no letramento escolar:

> (...) aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (Rojo, 2004, p. 1)

Diante dos diagnósticos alarmantes dos exames nacionais (PISA[i], ENEM[ii], Provinha Brasil, entre outros), das conclusões de Rojo (2004) e de outros pesquisadores, percebemos a existência de uma lacuna entre o que se almeja dos resultados e o que, de

fato, acontece para que esse quadro seja diferente. Olhamos para o desenvolvimento docente, pois também acreditamos na necessidade de observar "o professor como um educador reflexivo e pesquisador de sua própria prática" (Magalhães, 2004, p. 45).

Para o enfrentamento dessa situação, realizaremos uma sequência de novos *Encontros* reflexivos com ênfase nos tópicos: leitura, produção escrita, produção oral, reflexão sobre a língua e ensino-aprendizagem, que serão trabalhados sob o viés do letramento crítico. Os temas foram escolhidos com o propósito de contribuir para uma formação docente que seja capaz de atingir a rotina pedagógica dos professores e estudantes.

Em seguida, pretendemos observar as aulas ministradas pelos docentes e verificar quais contribuições dos *Encontros* formadores podem ser identificadas na transformação das práticas escolares dos professores. Partimos do pressuposto de que a Formação Docente Contínua tem sido parte de vários debates que colaboram para as reflexões significativas acerca do insucesso da educação brasileira. Em meio às diversas investigações sobre os níveis das avaliações da educação, pesquisadores (Kleiman, 2005; Imbernón, 2010; Liberali, 2012; Alarcão, 1991; entre outros) e instituições educacionais públicas buscam aprimorar ações que possibilitem a reflexão sobre a realidade social com que nos deparamos nos dias atuais.

Imbernón (2010) observa que o governo investe, expressivamente, recursos para a capacitação dos profissionais da educação; porém, pelo que se percebe, há um grande investimento financeiro no âmbito da formação e pouca mudança no que se refere à prática dos professores.

Pensando em possibilidades de resoluções para as questões discutidas, Imbernón (2010) assinala que a solução não está "apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologia" (p. 40).

Dessa forma, visando a novas perspectivas metodológicas, diferentes pesquisadores observam que o processo de formação deve ser reflexivo, enfatizando a relação teoria-prática. Liberali (2012) aborda as características e vantagens do trabalho com a formação reflexiva, acreditando que a prática com os educadores deve atuar no sentido de relacionar formas de desenvolver atividades de ensino-aprendizagem voltadas às necessidades de formação, a partir de uma perspectiva crítica.

As contextualizações sobre a formação do professor reflexivo surgem no início dos anos 1990. Alarcão (2011) assegura que o processo de mudança perpassa por um estágio de reflexão, para posteriormente ocorrer a transformação da realidade vivenciada. Todo sujeito tem em si a capacidade de pensar reflexivamente sobre suas condições cotidianas e perceber-se como cidadão ativo, capaz de mudar a sua realidade desfavorável.

Nesse contexto, após o reconhecimento da importância do desenvolvimento da consciência reflexiva como início de um longo processo da emancipação dos sujeitos, observamos a necessidade de olhar como esse professor reflexivo elabora suas práticas e como a formação docente aprimora o desempenho dos professores.

2. REFLEXÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente com o perfil de uma prática crítica e reflexiva é expressivamente discutida por diversos autores (Freire, 1970; Schön, 1992; Giroux,

1992; McLaren, 1997; Alarcão, 2011; entre outros). A maioria dos pesquisadores preocupa-se com a possibilidade de transformações na "teoria educacional" que embasa as reflexões sobre a formação do professor em cursos de licenciaturas e de formação contínua. Durante um período, os questionamentos sobre os papéis atribuídos ao professor, o panorama da sua formação e a inserção de teorias que discutissem também o papel das escolas como o espaço viabilizador para a transformação dos sujeitos, não obtiveram o sucesso almejado.

Ao pesquisarmos sobre as dificuldades enfrentadas no âmbito da carreira docente, verificamos diversos estudos sobre as mudanças que as escolas precisam enfrentar, pois elas se apresentam como um complexo contexto de trabalho. Pesquisadores como Fullan (1996), Celani e Magalhães (2002), entre outros, dialogam sobre o trabalho diário dos professores. Fullan enfatiza que uma mudança radical, como as que são propostas aos professores no espaço da escola, demanda um exercício de capacidades, entre elas a de reconstruir as ações cotidianas.

Magalhães (2004) tem estudado sobre as complexidades que constituem o professor, especialmente, quando se refere ao contexto da formação obtida pelo docente num perfil tradicional de "transmissão do conhecimento", também reconhecida como "educação bancária", termo cunhado por Paulo Freire (1997): "na prática 'bancária' da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação" (p. 58).

A constituição do profissional em educação é um assunto bastante pesquisado por Pérez Gómez (1998), Magalhães e Machado (2001), Magalhães (1999), Magalhães e Celani (2000, 2001) e Liberali (1994, 1999, 2001, 2002). O principal foco que envolve o professor está relacionado à "construção de teorias e a prática na organização dos contextos de formação" (Magalhães, 2004, p. 47).

Os diferentes argumentos acerca da formação docente, a formação contínua ou "continuada", como costuma ser chamada aqui no Brasil, atualmente, tornou-se foco das instituições estaduais e municipais de educação, remetendo à ideia da "formação continuada" como panaceia[iii] para os "mares" da educação. Dessa maneira, Kleiman (2005) menciona que "as propostas de renovação são múltiplas, ora enfatizando modalidades de trabalho, ora enfatizando tipos de saberes a serem privilegiados" (p. 84).

Diante das considerações e imersos na base teórica sócio-histórico-cultural defendida por Vygotsky e Bakhtin, observamos que é na e pelas práticas sociais que todo indivíduo se constitui. Toda experiência vivenciada nos diferentes contextos é responsável pela multiplicidade que nos tornamos. Os pressupostos sobre a formação reflexivo-crítica de maneira dialógica, os conceitos de internalização e conhecimento cultural-social que pressupõem a teoria de ensino-aprendizagem balizam o nosso trabalho e norteiam as nossas as ações deste trabalho.

Neste contexto, é relevante considerar uma Formação que tenha como "ponto de partida" as experiências apresentadas pelos professores participantes do evento formador (Siqueira, 2015). Assim, por meio da interação entre os sujeitos, os pesquisadores realizarão *novos encontros*, com o propósito de dar continuidade ao trabalho anterior. Esses momentos serão profícuos para a abordagem teórico-prática, pois haverá temas/conteúdos importantes para auxiliá-los na solução de alguns problemas identificados em sala de aula. Observamos a intervenção como um processo importante para o desenvolvimento dos professores, pois, segundo Ninin (2013),

> (...) mediação corresponde a um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Ferramentas ou instrumentos criados pelos próprios seres humanos ao longo da história da sociedade são, também, responsáveis pela mudança desses mesmos seres humanos e os transformam interna e externamente, simultaneamente ao processo de desenvolvimento da sociedade. (p. 55)

É nossa intenção ir além da contribuição teórica. Almejamos observar na sala de aula os resultados ou consequências das interferências teóricas que visam à prática constante nos encontros, ou melhor, verificaremos como o docente, que já observa criticamente as suas dificuldades profissionais e pessoais enfrentadas no âmbito da escola, consegue transpor para a sua prática os fundamentos teóricos estudados na formação docente. A partir de nossa observação, será possível, entre outras coisas, analisar se as contribuições teórico-práticas abordadas nos encontros reflexivos de formação docente colaboraram para o desenvolvimento de práticas escolares fundamentadas nos pressupostos enunciativo-discursivos/reflexivo-críticos, bem como acompanhar o desenvolvimento das aulas de alguns sujeitos participantes da pesquisa para verificar se – e como – a teoria discutida nos encontros formativos aplica-se no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Consequentemente, será possível refletir teórica e praticamente sobre alguns aspectos decisivos no processo de formação docente continuada, a saber: Quais as contribuições dos encontros reflexivo-críticos de Formação Docente para o desenvolvimento de práticas escolares fundamentadas nos pressupostos enunciativo-discursivos/reflexivo-críticos? A teoria discutida nos encontros formativos é aplicada no processo de ensino-aprendizagem pelos sujeitos participantes da pesquisa? As interações entre os sujeitos professores e pesquisadores, no âmbito da rotina da sala de aula, contribuíram/contribuem para a transformação das práticas escolares?

Para a investigação delineada até aqui, propõe-se uma Pesquisa-ação aliada aos pressupostos teóricos enunciativo-discursivos de Bakhtin e o Círculo (1920-1930/1979), a ser desenvolvida no seguinte formato: daremos continuidade à pesquisa-ação empenhada no nosso trabalho de mestrado (Siqueira, 2015), quando realizamos 45 (quarenta e cinco) horas de encontros reflexivos nos quais reconhecemos as concepções de leitura e letramento dos professores e também buscamos proporcionar subsídios para as reflexões sobre a sua prática. Durante esse percurso, os professores apresentaram um significativo aprimoramento teórico por meio das reflexões sobre as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar; a partir dos resultados positivos detectados por meio dos discursos proferidos pelos docentes participantes, e munidos das reflexões teóricas sobre o processo de emancipação dos sujeitos, identificamos que a mudança começa, de fato, através do discurso, num exercício de indagações críticas que surge da percepção do contexto social em que se encontram.

A esse propósito, convém invocar Alarcão (2011, p. 66), para quem só podemos contribuir para a construção do conhecimento profissional quando consideramos a necessidade do *conhecimento profissional dos professores* e *acompanhamento das práticas pedagógicas*. Desse modo, na tentativa de percorrer novos caminhos; inicialmente, realizaremos encontros teórico-práticos com os sujeitos participantes da pesquisa inicial, apresentados em Siqueira (2015). Os temas abordados nos encontros são baseados nas necessidades apontadas pelos professores nas aulas, sendo os

principais tópicos: leitura, produção escrita, produção oral e reflexão sobre a língua, que serão trabalhados sob o viés do letramento crítico.

Após a sequência dos encontros de formação, com a carga horária de quarenta e cinco horas de execução, a coleta de dados ocorrerá na sala de aula de alguns professores participantes, com o propósito de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem discutido e reelaborado nos momentos das reflexões teóricas. O acompanhamento das aulas ocorrerá como uma oportunidade de construção dialógica entre pesquisador e professores no contexto escolar. Esta intervenção tem o propósito de contribuir para o aprimoramento da prática docente. Sobre este aspecto, Ninin (2013) aponta para a importância das intervenções no processo de ensino-aprendizagem:

> Embora intervenção pareça associar-se a um contexto negativo, remetendo à ideia de ação que oprime o outro, inibindo sua autonomia, não é essa a noção associada ao pensamento vygotskyano. Para o teórico, a intervenção só existe quando articulada à colaboração e, nesse sentido, corresponde às formas de interferir que provocam reorganização e reelaboração nos processos mentais dos sujeitos. (pp. 52-53)

A intervenção, nessa perspectiva, auxiliará no processo de internalização dos conceitos teóricos abordados nos encontros.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Um trabalho que tem como foco investigar a formação docente, em especial, verificar como a reflexão crítica sobre a prática docente pode transformar os resultados do seu desempenho em sala de aula, que contempla a interação entre professores e pesquisadores no contexto de sala de aula como percurso eficaz para o aprimoramento das práticas escolares, precisa visitar diferentes posicionamentos teóricos, por exemplo, de Bakhtin e o Círculo (2012 [1929]; 1997a [1952-1953/1979]; 1997c [1970-1971/1979]; 1997d [1974/ 1979]), que abordam a linguagem como um processo sócio-histórico-cultural, aliados à teoria de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky (1984 [1934]; 2007 [1930]). Além desses autores, também compõem o referencial as discussões sobre Letramento Crítico (LC), que têm como base teórica Paulo Freire (1987), The New London Group (1996, 2012), Cassany (2005), Pereira (2010, 2012) e Paes de Barros (2012, 2014), entre outros.

O arcabouço freiriano constitui a base teórica do Letramento Crítico, com destaque para os três principais conceitos: educação bancária, a relação entre educação e poder e o ato de ler.

Segundo Freire (1997), a *educação bancária* remete ao significado que a própria palavra (bancária) representa, ou seja, "é a educação que se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante" (p. 80). Sendo assim, o Letramento Crítico caracteriza um posicionamento ideológico que confronta o conceito da *educação bancária*.

Outra contribuição freiriana que compõe a base da teoria do LC diz respeito ao ato de ler. Para Freire (1989), o ato da leitura deve transcender a mera decodificação das letras grafadas. A leitura deve representar a compreensão crítica dos leitores diante de diferentes textos.

O termo *empoderamento* é tradução da palavra *empowerment* que ainda não é encontrada nos dicionários de Língua Portuguesa. Esse termo tem sido utilizado em diferentes áreas do conhecimento – Educação, Sociologia, Ciência Política, Serviço Social, entre outras. Atualmente, presenciamos uma crescente demanda da apropriação do "empoderamento" a partir das condições emancipatórias em movimentos sociais – dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros. O momento histórico marcante do conceito foi o surgimento dos movimentos sociais que lutaram contra o sistema de opressão na década de 1960 nos Estados Unidos. Desde então, o *empowerment* é sinônimo de liberdade social, de intolerância ao conformismo e de luta pela necessidade de se fazer e ser diferente diante daquilo que é proposto ou imposto pelo sistema.

Segundo Gohn (1999), há um duplo significado sobre o *empowerment* que remete à diferença na utilização do termo como verbo transitivo ou intransitivo. Como verbo transitivo, "empoderar" refere-se a um sujeito que age sobre outro sujeito. Com o verbo intransitivo, envolve a ação do próprio sujeito. Apesar de que o uso do verbo transitivo pode propor uma interpretação sobre um conceito individualista, Paulo Freire (1986) diz que não se trata de um processo de natureza individual ou psicológica, mas é uma ação coletiva que ocorre na interação entre as pessoas e na relação social:

> *Ira Shor:* Não existe uma auto emancipação pessoal?
> *Paulo Freire:* Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, (...) se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (Freire & Shor, 1986, p. 70)

As considerações de Freire e Shor (1986) enfatizam observações relacionadas à interação social como condição para constituição e desenvolvimento dos sujeitos, assim como podemos observar que Bakhtin (1997a [1952-1953/1979]) reconhece que "a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro" (pp. 314-315).

Os autores Luke e Dooley (2011) defendem um projeto educativo do LC, tendo como objetivo proporcionar às comunidades marginalizadas e excluídas pelas injustiças sociais a capacidade de identificar os conteúdos ideológicos dominantes, presentes nos textos e discursos que pertencem às relações sociais e às instâncias de poder.

Os estudos acerca do LC têm desenvolvido novas propostas para as mudanças culturais e sociais no âmbito da vida e na escola. Como proposta educacional, o LC é considerado uma possível ferramenta para a transformação social.

Pereira (2010) aponta que atualmente existem três modelos da pedagogia da Literacia, que são reconhecidos por *Métodos teóricos da (pedagogia da) literacia*. Os conceitos abordados são relevantes para a compreensão do papel pedagógico do Letramento Crítico. As ideias elaboradas nesses *Métodos* abordam um conjunto de quatro "capacidades" que buscam sintetizar o que é considerado profícuo ensinar nas práticas pedagógicas visando à abordagem do Letramento crítico.

Dessa forma, a prática pedagógica estima o contexto social e cultural a que o aprendiz esteja submetido, considerando a adaptação linguística dos textos para o desenvolvimento das capacidades em situações práticas que ocorrem na interação dos sujeitos. Assim, como preconiza a teoria de ensino-aprendizagem abordada por Vygotsky

(1979-1984), os estudantes aprendem na interação com o outro no meio social, mediada por um par avançado, que pode ser o professor ou colegas, diante das circunstâncias de aprendizagem.

De um modo geral, o Letramento Crítico pode ser visto como um processo de tomada de consciência e percepção do próprio sujeito na sociedade em que vive, a qual normalmente é demarcada pela opressão e injustiça social. Toda transformação tem início a partir da reflexão crítica sobre as condições sociais vivenciadas

Alarcão (2011) sintetiza suas reflexões sobre a capacidade humana de agir nos contextos da vida. Dessa maneira, a autora admite que a formação de professores tem um papel significativo no que tange ao desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico. A pesquisa-ação enfatiza algo muito importante no processo de ensino-aprendizagem, que é aprender a partir da experiência e da formação com base na reflexão. Assim, a formação reflexiva se estabelece num *continuum* em que a reflexão sobre a prática (experiência concreta) leva a novas reflexões e novos planejamentos.

As interrogações, questionamentos ou perguntas estruturam saberes e requerem ações. Nessa perspectiva, Ninin (2013) aborda os "modos de perguntar" e explicita importantes considerações acerca das "perguntas" no processo de ensino-aprendizagem. Ela menciona também *como* e *por que* as perguntas devem ser feitas e trabalhadas na construção de sentido ocorrida no exercício da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (Vygotsky, 1984 [1934]). Retomando o conceito de zona de desenvolvimento, a pesquisadora Ninin (2013) defende:

> (...) é nesse espaço entre real e potencial que as intervenções colaborativas podem exercer seu verdadeiro papel: o de provocar transformações que levam o sujeito a trazer para a zona real aquilo que se encontra ainda 'à distância', como um conhecimento nebuloso, mas potencialmente viável. (p. 52)

Com o embasamento teórico esboçado – a ser complementado e aprofundado quando requerido pela situação – almejamos, por meio das interações com os professores participantes e diante de um longo processo reflexivo sobre suas práticas, realizar intervenções colaborativas que possam auxiliar na transformação do contexto real das práticas pedagógicas dos docentes.

NOTAS

[i] PISA: Programme for International Student Assessment.

[ii] ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

[iii] Substantivo feminino que significa um remédio, com a capacidade de curar qualquer doença. É uma palavra de origem grega *panákeia,* sendo que *pan* significa "todo" e *ákos* significa "remédio". Na mitologia grega, Panaceia era deusa da cura.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
Bakhtin, M. (1997a) [1952-1953/1979]. O problema dos gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Bakhtin, M. (1997b) [1959-1961/1979]. O problema do texto nas áreas da linguística, da filologia, das ciências humanas – Tentativa de uma análise filosófica. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Bakhtin, M. (1997c) [1970-1971/1979]. Apontamentos de 1970-1971. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Bakhtin, M. (1997d) [1974/1979]. A propósito da metodologia das ciências humanas. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
Bakhtin, M. (2012) [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem* (13. ed.). São Paulo: Hucitec.
Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
Brait, B. (2006). Análise e teoria do discurso. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Revista Perspectiva*, 28(2).
Celani, M. A. A., & Magalhães, M. C. (2002). Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In L. P. Moita Lopes & L. C. Bastos (Org.), *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares* (pp. 319-37). Campinas, SP: Mercado de Letras.
Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra.
Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra.
Fullan, M. G. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 420-423.
Gohn, M. G. (1999). *Movimentos sociais e educação* (3. ed.). São Paulo: Cortez.
Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
Kleiman, A. B. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília/DF: Cefiel/Unicamp & MEC.
Liberali, F. C. (2012). Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In F. C. Liberali, E. Mateus, & M. C. Damianovic, *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes.
Luke, A., & Dooley, K. T. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research on second language teaching and learning*. New York, London: Routledge.
Magalhães, M. C. C. (2004). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado das Letras.
Ninin, M. O. G. (2013). *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro & João Editores.
Ninin, M. O. G., Sousa, O. C., & Carvalho, C. (2012). Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar. In *Atas do XIX Colóquio da AFIRSE*.
Pereira, I. L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina.
Rojo, R. (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo/SP: SEE/CENP.
Siqueira, R. S. (2015). *Estudos de leitura e letramento: Reflexões e práticas escolares* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá.

Vygotsky, L. S. (1984) [1934]. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (1995). História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. In *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuiciones.
Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (2004) [1935]. *Psicologia pedagógica* (2. ed.). São Paulo/SP: Martins Fontes.
Vygotsky, L. S. (2007) [1930]. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

MÁGOA DE VAQUEIRO, TEXTO DE HUGO DE CARVALHO RAMOS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Sandra Lopes de Sousa

Universidade Federal de Uberlândia (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO ACERCA DA REALIDADE ESCOLAR

A escola, em que foi aplicada a proposta de letramento literário encontra-se em uma comunidade que advém principalmente de outras cidades e estados. O bairro onde se situa, integra a zona urbana do município de Senador Canedo, "cidade do combustível" em Goiás, mas também integrante da Região Metropolitana de Goiânia. Atualmente, a instituição recebe grande parte de seus alunos provenientes de bairros de casas populares doadas pelo governo federal.

Diante desse panorama sociocultural em que a escola apresenta, é perceptível a variação linguística, bem como a variedade cultural dos alunos. Além disso, o nível de letramento é também variável.

Esta proposta tem o intuito de associar a literatura aos multimeios mais usuais dos alunos, a fim de democratizar a aprendizagem escolar, mas principalmente o ensino de literatura.

2. REVISÃO TEÓRICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de iniciar os relatos sobre o processo de construção da atividade, abordaremos como fundamentação teórica as reflexões de Cosson (2009), que objetivam as aulas de literatura como um centro, ou seja, como prática literária que se efetiva, uma vez que o letramento literário é uma prática social e responsabilidade da escola.

De forma superficial, o hábito de ler é a face mais complexa do processo de letramento na escola. Todavia, há outros pressupostos necessários para que tal processo seja eficaz. A simples leitura de textos, sem intenção alguma é desconstruída a partir da importância da escola e do letramento literário na escola. Em relação aos mecanismos de interpretação, que usamos para compreender os livros, são aprendidos na instituição escolar. Portanto, a literatura deve ser explorada de maneira adequada.

Além disso, a leitura é um ato solidário, uma vez que a interpretação não ocorre apenas entre escritor e leitor, mas também quando há a troca de sentidos com a sociedade onde ambos estão localizados. No caso da realidade de Senador Canedo, o professor deve considerar a cultura local e o âmbito social.

Isso corrobora com o pensamento de Larrosa (2000), quando diz que a lição é uma leitura e que ao ser aberta é um convite ao leitor, ou uma convocação ao leitor. Uma leitura pode fazer o jogo do ensinar e do aprender que se entregam numa relação de cada um consigo mesmo e com os outros.

Ao remeter acerca da entrega do professor, Larrosa (2000) afirma que o profissional dá a sua voz para a escuta do outro. A partir desta escuta, ao ler as entrelinhas do texto, surgem perguntas que abrigam respostas no ato de ler. Respostas que nos fazem pensar sobre o texto.

O objetivo é libertar o aluno do seu estado de dependência, mas respeitando o seu tempo e as possibilidades de como ele aprende. O professor é gestor das ações coletivas e orientador dos alunos para a possibilidade de aprender.

Oliveira, Tinoco, e Santos (2014) demonstram que estes centros podem se alternar. Nenhuma forma exclui a outra. O importante é interagir estes agentes. Os tipos de sujeitos pretendidos nesta interação são os sujeitos situados social e historicamente. O aluno é um sujeito dotado de conhecimentos e competências. Deste modo, o ponto de partida para as ações pedagógicas bem-sucedidas, respeita o capital cultural destes alunos.

Acerca das escolhas dos livros de leitura obrigatória, Cademartori (2009) faz uma reflexão sobre o modo como essa determinação é tratada. Para a autora, o perfil do público é um fator desconsiderado, diante da inadequação das obras em relação ao universo intelectual e existencial dos jovens.

Todavia, a escolha do autor Hugo de Carvalho Ramos para esta proposta de letramento, aplicada a alunos de sextos anos, pode gerar uma falsa ideia de incapacidade do leitor em questão. “Mágoa de Vaqueiro”, escrita em 1914 e editada, primeiramente, em 1917 é um desafio pela distância histórica, mas também pelo vocabulário regional do momento histórico.

Ao abordar acerca dos objetivos principais da escola, Rojo (2009) defende a participação dos alunos nas várias práticas sociais, quando se utiliza da leitura e escrita, sem discriminação ou pré-conceitos, portanto, de maneira ética, crítica e democrática: dos multiletramentos ou letramentos múltiplos, valorizando as culturas locais, mas também as culturas universais; os letramentos multissemióticos, ampliando a noção de letramento para a área da música, imagem, e de outras semioses; letramentos críticos e protagonistas, que incluem os interlocutores dos textos orais e escritos, possibilitando uma visão ética das escolhas de acordo com os discursos que circulam nestes ambientes.

Em relação às novas tecnologias, é unânime a necessidade de apropriação e do uso deste recurso. Para tanto, Santaella, citada por Kleiman (2014) ressalta que a era digital é também a era do acesso. É evidente a disponibilidade das tecnologias e dos lugares de acesso à população, mas o processo de apropriação de uma tecnologia ou de outro recurso depende das estratégias dos sujeitos para que seja feito o uso deste material.

De acordo com Kleiman (2014), o professor é capaz de desenvolver estratégias para resgatar saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los na construção de práticas letradas importantes para a vida social. A escola é o espaço que pode captar o caráter múltiplo e plural do fenômeno do letramento. Deste modo, houve a necessidade de associar a escrita e a oralidade, como fatores preponderantes para a garantia da efetivação da aprendizagem.

3. METODOLOGIA ALIADA À TEORIA

Para esta proposta, o método que se utilizou é a Pesquisa-ação, haja vista que, segundo Pimenta (2005), o professor é o sujeito que constrói conhecimento ao ensinar, uma vez que faz uma crítica reflexiva acerca de sua atividade docente, numa atividade coletiva e contextualizada no âmbito histórico e institucional. A partir dessa reflexão sobre suas próprias práticas, as altera conforme a necessidade propiciada por uma discussão com o grupo de pesquisa.

A escolha do texto para este projeto de estudo foi uma preocupação diante do jogo das escolhas da leitura, que conforme Soares (2009) ler deva ser tomado como verbo transitivo, porque quem lê, lê um texto. Neste jogo é melhor que a criança e o

jovem leiam por prazer, ou seja, como entretenimento. Isto não quer dizer menosprezar o que é literário, pois aliar literatura e entretenimento é um ganho de qualidade. Se entreter ao ler literatura, a criança ou o jovem conhecerão o discurso do literário.

Assim, o autor e o texto escolhidos deveriam fazer sentido para a realidade da comunidade escolar desta proposta. Deste modo, do livro *Tropas e boiadas*, houve a escolha do texto "Mágoa de Vaqueiro", que é um retrato da expressão regional para a literatura. O escritor Hugo de Carvalho Ramos, goiano, ao mesmo tempo que é um documentarista, conforme Proença (1998) transborda a pura função estética em um texto sociológico e geográfico das paisagens e ambientes.

Em relação à linguagem regional, que é um dos focos deste estudo, haja vista a riqueza da diversidade vocabular Proença (1998) afirma que:

> O vocabulário regional se distribui como enfeites na pintura da paisagem, uma paisagem que, pela sonoridade descritiva se poderia dizer em uníssono com a rude alma dos sertanejos. Sertanejos de alma cheia de crendices e superstições, entre os quais, vez por outra, repontam os líderes de coragem extrema, capazes de pôr um arremate ridículo às histórias em que o sobrenatural se limita com o mundo real. (p. xxxviii)

Em relação às técnicas regionalistas, Almeida (1985, p. 26) diz que o escritor regionalista lança em sua obra muito de si, num tom subjetivo, ampliando a visão do leitor que "vê" as circunstâncias, as imagens. A sequência de fatos é clara e o narrador oculta-se através dos personagens.

> Nenhuma literatura reflete melhor a alma, a consciência, a filosofia do povo que a regionalista. Espontânea, natural, revela toda a beleza, toda a pureza da alma simples e atesta que o escritor moderno é arcaizante. A filologia, modernamente, "situa a língua falada acima da língua escrita". (Almeida, 1985, p. 27)

A escolha pelo autor perpassa pela linguagem, valorização da cultura local e pelas possibilidades de compreensão do sertanejo, que no caso é um vaqueiro magoado pela fuga da filha com Zeca Menino. É válido ressaltar que Hugo de Carvalho Ramos é o primeiro nome do Regionalismo Goiano e conservou em sua obra a visão das paisagens, do homem, do sertão.

Como diria Barthes (2007, pp. 16-17) as forças da liberdade residem na literatura: a Mathesis, Mimesis, Semiosis. Os saberes encontram-se em toda obra de "Mágoa de Vaqueiro", uma vez que o conhecimento do comportamento do sertanejo, da vida rústica, das músicas e danças locais são a alma da matéria regional. Na força da representação as imagens do sertão e do sertanejo misturam-se ao real, através dessa linguagem que busca o falar regional, em que as imagens são retratadas e reveladas ao leitor.

> Poderíamos imaginar uma história dos *expedientes* verbais, muitas vezes louquíssimos, que os homens usaram para reduzir, aprisionar, negar, ou pelo contrário assumir o que é sempre um delírio, isto é, a inadequação fundamental da linguagem ao real. Eu dizia há pouco, a respeito do saber, que a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela *sempre* tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção

> familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível. (Barthes, 2007, p. 22)

Uma linguagem, segundo a verdade do desejo, livre, ao proporcionar aos cidadãos quantas linguagens, quantos desejos houver (Barthes, 2007, p. 24).

Já a força dos signos é a linguagem sobre as linguagens, como diria Barthes (2007, p. 35), pois a linguagem só pode "ser" por seu vazio, porque as várias significações serão experimentadas, encaixadas. Ao fazer a leitura de "Mágoa de Vaqueiro", as imagens vêm à tona como se um filme passasse em nossos pensamentos, como se o leitor estivesse lá, na história, como um intruso fascinado pelo decorrer das ações, mas motivado pela linguagem rodeada de conceitos figurados.

Deste modo, a leitura é fator primordial para esta aplicação e iniciou-se por ela.

Num primeiro momento, os alunos receberam o texto, sem explicações iniciais, com o intuito de provocar o leitor do sexto ano. Não houve explicação acerca do autor, nem sobre o que falaria o texto, cujo trecho segue abaixo:

Mágoa de Vaqueiro

A Eduardo Tourinho

Como os galos viessem amiudando e fora andasse a garoa fria de inverno que precede as primeiras horas do amanhecer, o Zeca Menino, largando num tamborete o par com quem dera a última volta da catira, esgueirou-se pelo corredor, atravessou sorrateiramente a varanda de terra batida, onde a mesa posta ostentava ainda os sobejos da ceia – frascos de licor e o doce de buriti esparramando-se na toalha besuntada – e saiu pelos fundos da casa.

(...)

Em pontas de pé, dissimulando o tilintar das rosetas no cachorro das esporas, Zeca Menino alcançou o alpendre à banda, desamarrou a mula estradeira e voltou montado ao oitão da casa, raspando-se no peitoril duma janela, que arranhou suavemente com o cabo da açoiteira. Os tampos descerraram-se sem rumor; um vulto esquivo deixou-se escorregar para a garupa roliça da besta, e o estrépito abafado do animal, que ganhara a porteira e se afastava na cerração, misturou-se perdido aos zangarreios da sanfona, reavivando dentro a animação dos comparsas.

(...)

Despertado, um galo cacarejou no poleiro ao pé, num grande grito de alarma.

– Carijó que assim canta, é que fugiu moça de casa.

(...)

O outro, porém, mal o viu desaparecer no cotovelo do atalho, embarafustou pelo rancho, andou lá por dentro remexendo, repondo os trastes em seus lugares; e, num pressentimento, chamou junto ao quarto da filha:

– Ó Maria!...

Mas um silêncio angustioso pairou após o brado do velho; e ele, resoluto, meteu ombros à porta, cuja tranca cedeu sem dificuldade.

A cama estava como na véspera a vira, quando lá entrara para apanhar a bandeira do santo; a colcha de chita bem esticada, fronhas dos travesseiros intactas, sem vinco ou ruga duma cabeça que ali repousasse alguns instantes; e o rosário das orações como sempre, dependurado na cabeceira. Da Mariazinha, porém, nem vestígio.

(...)

O velho Tonico percorreu todas as dependências daquele pobre rancho de vaqueiro, a sala, a varanda e sua própria divisão; saiu, foi ao alpendre e até o chiqueiro e o fundo do quintal inquiriu ansiosa, inutilmente.

(...)

Fugira, a malvada! E com quem, Santa Maria, com o Zeca Menino certamente, um perdido de pagodeiras e do truque, brigão vezeiro nas redondezas, sujeito que além da garrucha e da besta de sela, só tinha por si essa estampa escorreita de mestiço madraço e preguiçoso.

(...)

Mas o corpo já não dava de si e ele bem sabia quão boa estradeira era a mula ruana em que haviam partido. Àquela hora, já transpunham a mata funda, rumo do Paranaíba e talvez das terras mineiras do Triângulo, bem longe da sanha e da ojeriza impotente de seu amor paterno ludibriado.

E num dasalento, amparou-se ao cupinzeiro que erguia o seu cone crivado à frente da palhoça, a olhar emudecido, em desespero.

O sertão abria-se naquela manhã de junho festivo, na glória fecunda das ondulações verdes, sombreado aqui pelas restingas das matas, escalonado mais além pelas colinas aprumadas, a varar o céu azul com suas aguilhadas de ouro; batuíras e xenxéns chalravam nas embaúbas digitadas dos grotões; e um sorvo longo de vida e contentamento errava derredor, no catingueiro roxo dos serrotes, emperolado da orvalhada, a recender acre, e nas abas dos montes e encruzilhadas, onde preás minúsculos e calangos esverdinhados retouçavam familiares, ao esplendor crescente do dia.

Ele ficara mudo, olhos apalermados, virado o rosto para a volta da estrada, de cuja orla subia um nevoeiro luminoso, que o mormaço solar irisava.

Ali permaneceu horas a fio, o sol já dardejando a prumo, indiferente à canícula, mãos túrgidas engalfinhadas na barba intonsa, boca contorcida numa visagem estranha de mágoa, a olhar longe, muito longe, para além das colinas longínquas e do céu anilado.

À tarde, o eco dum aboiado rolou pelo fundo da várzea, ondulando dolentemente de quebrada em quebrada, num despertar intenso de saudade...

Eram boiadeiros que lá passavam, na estrada batida.

O vaqueiro velho não saiu então como de costume, ferrão em punho, perneiras e guardapeito, escorreito e desempenado, no rosilho campeador, a dar a mão de ajuda àqueles forasteiros que lá iam, demanda das terras distantes e das feiras ruidosas dos sertões mineiros d'além Paranaíba.

Continuava recostado no cômoro dos cupins, mão no queixo, olhando extático; somente, agora, a cabeça bronzeada pendia mais flacidamente sobre o peito de vaqueano, e o olhar com que via, era inexpressivo e desvidrado, desmedidamente aberto, estampando na retina empanada a visão pungente do sertão em festa, todo verde, e a orelha à escuta, longe, das notas derradeiras da canção nativa.

Morrera, ouvindo os ecos que lá iam do aboiado, a rolar, magoadamente, de quebrada em quebrada...

Ao pé, na roupeta singela de algodão em que se enfatiotara, nas axilas, nos braços, pela boca e orelhas, ia cerce a faina das térmitas em rasgar, picar, cortar e estraçalhar aquele estorvo molengo que se lhes abatera desde cedo por cima da casa...

1914

Começou uma leitura solitária. E como foi solitária!

Houve um estranhamento diante da data especificada no final do texto. Além disso, boa parte dos alunos não compreendeu o texto; exceto um, que auxiliou o professor-pesquisador em toda a leitura oral e coletiva do texto. Essa contribuição coletiva deixou de ser solitária para ser solidária, como diria Cosson (2014, p. 25) toma o letramento literário como processo dinâmico, uma vez que permite uma atividade individualizada, mas também uma prática de interação social.

Percebe-se que a linguagem compreendida por um aluno ou não compreendida pelos demais reflete na relação do conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, adquirido formalmente, como na escola, igreja, ou adquirido informalmente, através do convívio em grupos sociais. Este conhecimento é capaz de preencher os vazios implícitos, com informações certas. Destacam-se os

esquemas que permitem economia na comunicação para descrever experiências advindas deste conhecimento de mundo.

O conhecimento prévio permite inferências necessárias para relacionar diferentes partes acerca do assunto num todo coerente. Kleiman (2008) diz que é um processo inconsciente do leitor proficiente.

3.1. Aprimoramento da leitura e criação

Após a leitura e discussão inicial, os alunos pesquisaram sobre o processo de criação de textos multimodais, a partir de um roteiro. Muitos utilizaram os aparelhos celulares para a pesquisa. De acordo com Vigna (2011) "o computador, ao contrário, repete a relação do livro com seu leitor. Em frente à sua tela, você está em situação solitária, íntima, reflexiva" (p. 129). Mesmo em uma tela pequena, como a de um celular, os alunos conseguiram concretizar uma ideia do que queriam: um roteiro.

A socialização do conteúdo ocorreu de modo a valorizar a participação oral dos alunos em relatar o que foi pesquisado.

A partir deste ponto, em que todos deram as suas contribuições, a professora explicou sobre o processo de escrita de um roteiro para a efetivação dos projetos, uma vez que se assemelharia ao texto teatral. Para tanto, os alunos apontaram pontos necessários para o desenvolvimento de um roteiro como: o tipo de texto para a escrita; o gênero para a distinção das personagens; preocupação com a interpretação das vozes, mas também de suas personalidades; respeito às características de cada personagem e a variedade linguística dos personagens; sonoplastia, que inclui os sons e as músicas da história, mas também, imagens e desenhos que fariam sentido ao roteiro.

Em relação aos textos orais, os falantes se orientaram a partir de características gerais e situações rotineiras para identificação dos gêneros. Marcuschi (2008) cita Heinemann e Viehweger, a fim de explicitar sobre os saberes linguístico, enciclopédico e interacional, que operam de forma interativa no falante, ao ativar a sua produção discursiva. As formas textuais têm marcas linguísticas, que são identificáveis pelos falantes e produzidas conforme a necessidade de uso.

Depois, cada grupo fez o seu roteiro. Foram observadas a temática e a organização das falas, de modo que a sequência do enredo valorizasse a história "Mágoa de Vaqueiro".

A partir desta etapa, houve a escolha dos atores de voz e da montagem da novela. Os alunos selecionaram as vozes conforme as características das personagens. A seleção foi realizada em sala de aula, com a presença da professora, a fim de que houvesse o cuidado com o enredo.

A próxima etapa foi selecionar desenhos e vídeos em *sites*, ou seja, pensar no mundo das imagens como fator principal da efetivação da atividade, de modo a perceber a construção destas mídias.

Houve a divisão do grupo em: gravação, que procurou um espaço que mantivesse o silêncio e a acústica para os efeitos sonoros; sonoplastia, pela qual selecionariam as músicas de efeito para o enredo; imagens, que instigassem ideias-chave para construções visuais.

Conforme Kleiman (2014), o aluno precisa posicionar-se ao ler e interpretar os textos multimodais, criando estratégias de acesso a essa informação. O professor também é responsável, a partir do momento em que cria atividades significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso dos textos multimodais na cultura digital, já que a intenção é formação de sujeitos autônomos.

Depois das seleções, os alunos utilizaram os recursos da escola, mas também o celular para as gravações. Após a gravação, escolheu-se um dia para a apresentação nas salas, haja vista a possibilidade de todos os alunos da escola contemplarem a execução da atividade feita pelos 6º anos.

4. ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

Das atividades realizadas pelos alunos, através de um roteiro, houve a criação de áudios, histórias recontadas por eles e feitas para serem ouvidas. Além disso, houve adaptação em forma de um vídeo, como se estivessem narrando um jornal, mas também desenhos que retratavam a paisagem local do conto.

Selecionou-se um dos recontos em áudio, para demonstrar a capacidade de recriação dos alunos. Neste grupo, composto por quatro meninos, houve a representação de personagens e de um narrador. Há também o cuidado em recriar uma música, cantada por Ambrosino.

Recontando Mágoa de Vaqueiro

Ambrosino: Ô festa boa, sô! Esta, só "sodade" da minha prima!
Tonico: Lembra daquela música boa, Ambrosino?
Ambrosino (texto para ser cantado):

"Ô vida boa de vaqueiro
Essa vida é muito boa
Essa vida é muito boa
Eu não quero levar essa vida
Porque não
Porque não
Porque não
Porque não!!"

Zeca Menino: Ô catira boa! Vou dar uma volta por aí!!!
Narrador: Neste momento, Zeca Menino foi dar uma volta pela casa, atrás de Maria, pois eles combinaram de fugir juntos!!
Zeca Menino: Maria, Ô Maria, você não lembra do nosso combinado?
Maria: Sim, lembro!
Zeca Menino: Então vamos, sô!!
Maria: Tá bom, Zeca, tô indo!!
Narrador: Depois de Zeca Menino fugir com Maria, ele disse:
Zeca Menino: Vamos para onde, Maria?!!
Maria: Para bem longe daqui!
Ambrosino: Cadê a Maria, Tonico?
Tonico: Tem tempos que não a vejo!
Narrador: Então, Tonico foi no quarto de Maria e achou um bilhete falando que ela se foi para sempre. Então Tonico ficou só, até que uma hora infartou. Fim!

Algo muito significativo foi evidenciado. O espaço do silêncio no texto, tanto de Maria, Zeca Menino e Tonico tiveram voz neste reconto. Houve uma necessidade em demonstrar por palavras o ocorrido. Um ponto que valida esta afirmativa é a criação de um bilhete que justifica a fuga de Maria com o rapaz, de modo a evitar a fadiga da espera da filha. Assim, o pai morre de súbito, mudando o curso da história.

5. REAVALIANDO OS CONCEITOS COM AS PRÁTICAS EXECUTADAS

Ao planejar atividades que envolvam a literatura, é necessário que se considere o outro como sujeito capaz de ler e compreender um texto, mas também de modificar o que se lê, conforme a sua visão de mundo. Para Cosson (2009), a análise literária auxilia no processo de comunicação, auxiliando o leitor nas diferentes maneiras de explorá-lo, sob os mais variados aspectos. Assim, a literatura é responsável pelo envolvimento do leitor com o mundo das palavras.

Criar uma aproximação entre os textos de Hugo de Carvalho Ramos com a realidade dos alunos de uma escola pública do século XXI é uma conquista no mundo da escrita. A escola é este espaço de interação histórica e social. Ao vivenciar através da leitura a sociedade e a linguagem do início do século XX, a literatura desafia o pequeno leitor a questionar a sua própria sociedade.

As várias formas de conceber a linguagem, tanto através dos celulares, quanto através dos computadores, do livro e do papel junto ao lápis de cor ampliam esta comunicação desgastada pela própria escola ao longo dos anos em que privilegiava a leitura apenas dos clássicos, ou de textos advindos dos livros didáticos. Assim, como propõe Rojo (2009) precisamos assumir esse desafio, democratizando e ampliando a noção de letramento, ao disponibilizar outras semioses, tais como o desenho, a música, o teatro, entre outros suportes da era da informática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se uma proposta que evidencia o cuidado com a leitura e com o processo do letramento literário no planejamento escolar, com o olhar voltado para a aprendizagem de alunos da rede pública de Senador Canedo, Goiás. A partir de todo o processo, houve uma aprendizagem significativa, com o auxílio de suportes da era das novas tecnologias, acessíveis ao aluno da rede pública. Houve o cuidado em estabelecer um elo com o texto de Hugo de Carvalho Ramos, “Mágoa de Vaqueiro”, de modo a respeitar a linguagem regional e a diferença de vocábulos numa perspectiva diacrônica, mas também sincrônica. Além disso, trabalhou-se o cuidado com a compreensão do texto, mas também com as significações imagéticas através das paisagens e imagens tão bem descritas pelo autor. Tal avaliação é peça fundamental para o aprimoramento de demais projetos escolares e conquista de aprendizagens efetivas.

Em suma, através das trocas de experiência e pelo instigar da leitura, amplia-se a efetivação do letramento literário na escola, de modo a perceber que as turmas de sexto são capazes de compreender e se apaixonar por textos como os de Hugo de Carvalho Ramos.

REFERÊNCIAS

Almeida, N. A. (1985). Hugo de Carvalho Ramos: Notícias sobre Hugo de Carvalho Ramos. In N. A. Almeida, *Estudo sobre quatro regionalistas* (pp. 179-187). Goiânia: UFG.

Almeida, N. A. (1985). Regionalismo: A técnica dos regionalistas. In N. A. Almeida, *Estudo sobre quatro regionalistas* (pp. 26-28). Goiânia: UFG.

Almeida, N. A. (1985). Regionalismo: O regionalismo goiano. In N. A. Almeida, *Estudo sobre quatro regionalistas* (pp. 42-43). Goiânia: UFG.

Barthes, R. (2007). *Aula: Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. São Paulo: Cultrix. Disponível em: http://groups.google.com/group/digitalsource

Cademartori, L. (2009). Ler para a escola e ler para a vida. In L. Cademartori, *O professor e a literatura: Para pequenos, médios e grandes* (pp. 79-88). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
Cosson, R. (2009). *Letramento literário: Teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
Kleiman, A. (2008). O conhecimento prévio na leitura. In A. Kleiman, *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (pp. 13-27). Campinas: Pontes.
Kleiman, A. (2014). Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana, 9*(2), 72-91. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986
Larrosa, J. (2000). Sobre a lição: Ou do ensinar ou do aprender na amizade e na liberdade. In J. Larrosa, *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (pp. 139-146). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
Oliveira, M. S., Tinoco, G. A., & Santos, I. B. A. (2014). *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal/RN: EDUFRN.
Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa, 31*(3), 521-539. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf
Proença, M. C. (1998). Literatura do chapadão. In H. C. Ramos, *Tropas e boiadas* (pp. 23-39). Goiânia: UFG.
Ramos, H. C. (1998). Mágoa de vaqueiro. In H. C. Ramos, *Tropas e boiadas* (pp. 7-11). Goiânia: UFG.
Rojo, R. (2009). Letramento(s): Práticas de letramento em diferentes contextos. In R. Rojo, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (pp. 95-121). São Paulo: Parábola Editorial.
Soares, M. (2009). O jogo das escolhas. In M. Z. Versiani Machado et al., *Escolhas (literárias) em jogo* (pp. 19-32). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora.
Vigna, E. (2011). Literatura e internet. In A. A. Martins et al. (Org.), *Livros e telas* (pp. 124-133). Belo Horizonte: UFMG.

DO TEXTO LITERÁRIO AO FÍLMICO: LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Adauto Locatelli Taufer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

O ensino da literatura está tangenciado por uma crise, ocasionada, de um lado, por estratégias de ensino inadequadas e, por outro, pelo advento da cultura de massas e seus "pseudo", ou não, benefícios, os quais foram citados por Alfredo Bosi (2002), em *Os estudos literários na era dos extremos*, como: a projeção direta do prazer ou do terror, a desmaterialização da literatura pela imagem visual, a transparência que nega a mediação, a substituição dos efeitos poéticos do significado e do significante pelos efeitos imediatos e especiais da mídia, em função do interesse popular imediato, sintético, simplificado e traduzido. O uso de aparatos tecnológicos, com efeito, transformou um capítulo de um livro em uma cena de cinco minutos e, nesse processo de condensação, acabou por valorizar o enredo em detrimento da poética, o que destituiu o texto de sua função literária.

Certamente não se pode ignorar que essa "cultura de massa", produtora de adaptações e *best-sellers*; constitua-se numa linguagem que, se por um lado, afasta os alunos da profundidade literária, por outro, é uma forma de representação que mostra a história social, que produz a arte catártica do homem contemporâneo e, por ser a linguagem que o representa é com ela que, primordialmente, estabelecerá diálogos e será nela que reconhecerá a presença do que satisfaz seus interesses e necessidades. O aluno lê o mundo através da TV, do cinema, do rádio, da internet. De certo modo, é a mídia que está provendo as necessidades que antes se satisfaziam na literatura. Por estar instalada essa situação, a escola precisa fazer um movimento paralelo, projetando o olhar do indivíduo para outra direção, mas sem lhe negar as linguagens que o estão educando e formando seu gosto estético e ficcional fora do contexto escolar.

Portanto, o modelo de educação proposta, como alternativa à tradicional, é aquele que tem como espinha dorsal o desenvolvimento dos adolescentes, respeitando seus interesses, estimulando-os à pesquisa e à criatividade. Na esteira desse propósito, Jean Piaget (1998) sugere que

> (...) a educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e é condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória e conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas. (p. 123)

Nesse sentido, entende-se que não há desenvolvimento da autonomia num ambiente em que prevalece o autoritarismo do professor, em que os alunos o veem como o dono absoluto do saber. Se essa afirmativa se faz verdade, deve-se aceitar que a simples transmissão do saber será a prática na sala de aula. Tal maneira tradicional de ensino é o contrário da proposta nesta pesquisa.

Assim, o professor tem papel preponderante no desenvolvimento do aprendiz, uma vez que lhe cabe a tarefa de acompanhar as etapas do aprendizado de seus

alunos, questionando, mas nunca oferecendo respostas prontas. Em vez disso, o orientador da aprendizagem deve sugerir, mas nunca assumir postura autoritária, como se fosse o exclusivo "detentor do saber". E qual seria, então, um possível caminho para tornar as aulas de Literatura mais atrativas aos estudantes? Será que o cruzamento entre as linguagens verbal e visual seria um meio de tornar tal disciplina mais interessante? Será que a transposição da narrativa literária à cinematográfica despertaria mais o interesse dos alunos *pela* e aumentaria a sua compreensão *da* leitura do texto literário?

Quando o assunto em pauta envolve a relação da literatura com o cinema, estabelecem-se, de antemão, questões polêmicas. A maior parte dos teóricos lamenta que o cinema, no afã de narrar uma história, apela à literatura, por acreditar que a película perde aquilo que chamam de "específico fílmico". Entretanto, como "o que interessa ao homem é seu próprio drama que, de certa maneira, já se encontra pronto na literatura, o cinema volta-se para essa arte em busca de fundamento às histórias que ele quer contar" (Campos, 2003, p. 43). Ou, então, a sétima arte apropria-se da literatura, porque ela constitui um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias.

A literatura e o cinema constituem dois campos de produção distintos cuja relação pode se tornar possível em razão da visualidade presente em determinados textos literários, permitindo sua transformação em películas. Isso implica afirmar que a literatura serve de motivo à criação de outros signos e coloca em jogo, não só a linguagem dos meios, mas também os valores subjetivos, culturais, políticos do produtor da película. Além disso, a linguagem de cada meio deve ser respeitada e "apreciada de acordo com os valores do campo no qual se insere e não em relação aos valores do outro campo" (Johnson, 2003, p. 42). Por isso, ao se verificar as relações existentes entre o texto literário e o cinematográfico, merecem respeito às características peculiares de cada um deles, uma vez que, ao escrever um romance, o autor não o faz pensando em termos de roteiros cinematográficos; seu objetivo é, evidentemente, literário. Assim, a possibilidade de transformação de um conto, uma novela ou um romance para o cinema é uma forma de interação entre mídias, a qual dá espaço a interpretações, apropriações, redefinições de sentido.

Partindo dessas reflexões iniciais, possibilitou-se a um grupo de alunos do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação da UFRGS, estudar a obra de arte (cinema e literatura) como um objeto estético, percebendo suas criações, seus processos de composição, suas diferentes formas de narrar, na qual se (re)concebe a catarse e o processo de (des)construção e (re)construção da identidade leitora.

2. IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Diante desse entrecruzamento de linguagens, qual seria o lugar do universo da leitura e do espaço direcionado à formação do leitor? Como eles se configuram como instrumentos favoráveis ao ensino da Literatura?

Na condição de professor de Literatura, creio que o ensino dessa disciplina deva ser direcionado à formação de um leitor autônomo, com habilidade para transitar entre os mais diversos autores, gêneros, ideologia e temáticas, por exemplo. Acredito, também, que a leitura constitua experiências dialógicas, uma vez que, na condição de leitor, o indivíduo reestabelece, no contato com a leitura e no exercício da análise e da interpretação, o sujeito dá origem a outros diálogos, seja em uma nova produção escrita ou em uma nova leitura.

Assim, a função primeva da aula de Literatura deve ser a de qualificar este leitor para que ele consiga descobrir e ampliar as suas habilidades por meio das quais

ele tecerá tais diálogos. A literatura, portanto, por meio da leitura, deve capacitar o estudante, habilitando-o a transitar entre os diferentes gêneros literários, entre as mais distintas situações que se interporão no seu caminho, ao longo da sua existência.

No entanto, é preciso que eu justifique o motivo pelo qual optei pela leitura, associada à sua transposição à linguagem cinematográfica, como o ápice do meu trabalho de investigação, em vez de tradicionalmente propor uma abordagem do ensino da Literatura centrado no âmbito da historiografia literária. Desse modo, as propostas que apresentei, ao longo da aplicação deste projeto de pesquisa, priorizou a leitura porque acredito que o ato de ler, de interpretar e de refletir devam, constantemente, fazer parte do ensino de Literatura que, de fato, devam fazer sentido para o estudante, para o leitor. Nesse sentido, é necessário que os professores, não somente os de Literatura, mas todos aqueles que privilegiam a leitura como prática pedagógica, repensem seus métodos de trabalho. Afinal, as propostas de leitura devem, além de ser (re)significadas para fazer sentido para o leitor. De acordo com Eliana Yunes (1995), afinal, com que finalidade se lê?

> Ler para quê? Para as provas? Para o vestibular? Para o concurso? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo, a partir da condição pessoal. De nada adianta "passar de ano", obter um certificado, se não há mudança qualitativa de vida. Sem dúvida, a leitura por si só, não resolve os problemas sociais e/ou individuais, mas ter opções, compreender as situações é menos amargo que ser levado, sem domínio ao que se passa em tomo. (p. 187)

É a partir da leitura que se pode ter acesso a dados sobre sentimentos, vivências, situações e experiências estéticas que capacitam o sujeito não apenas para melhorar a leitura literária, mas também a “leitura de mundo”, a maneira como se entende os problemas, as pessoas, as belezas; enfim, o modo como se compreende a vida. Portanto, a tomada de poder por parte dos alunos – no sentido de eles serem capazes de circular com propriedade pelos mais diversos meios – deve estar na essência da aula de Literatura. A escola, os professores e, sobretudo, o professor de Literatura, têm papel preponderante no que diz respeito à capacidade de circular no mundo literário.

Dessa forma, é, apenas a partir do conhecimento de algumas obras de responsabilidade do professor de Literatura, que o estudante poderá escolher quais obras lerá em seu tempo livre, mesmo depois de findado a permanência do estudante na Educação Básica. É importante que as aulas de Literatura, portanto: 1) capacitem os alunos a selecionar leituras válidas e interessantes e; 2) fomentem o refinamento do gosto estético dos estudantes para que eles continuem incessantemente buscando livros que os desacomodem, que os transformem.

3. CONTRIBUIÇÃO DO CINEMA

O mundo atual caracteriza-se pela pluralidade de formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção do conhecimento. Este fato sugere a necessidade de se reavaliar as condições atuais de produção do saber e os efeitos da diversidade de experiências sociopolítico-econômicas das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura e de escrita. A leitura de um livro, por exemplo, exige concentração, um olhar atento e intencional nos signos impressos para extrair o sentido da narrativa textual, já a leitura que se faz

das imagens-signos que circulam de forma intermitente requer dispersão. Assim, a nova forma de lidar com o conhecimento entra em conflito com antigas formas de leitura.

Já não se pode mais ignorar o crescimento da "cultura de massa", pois ela reproduz a arte catártica do homem contemporâneo, por ser a linguagem que o representa. Precisa-se atentar e impedir a massificação total da literatura assim como de outras artes, resgatando o encantamento do livro; precisa-se enxergar a "cultura de massa" enquanto verdade efetiva dos fatos, criando uma práxis pedagógica que associa a cultura escolar, erudita e literária a esses elementos de massa.

Atualmente, de um modo geral, os alunos ao chegarem ao Ensino Médio apresentam imensas dificuldades de leitura/interpretação de textos, pois as aulas de Língua Portuguesa até então, não estão privilegiando a leitura e sim o estudo de gramática normativa. E essa abordagem tradicional da linguagem é uma das causas para as dificuldades do ensino de Literatura. Diante dessa realidade, percebe-se que não há interação entre o aluno e o texto literário. Por não entender que se trata de uma linguagem artisticamente trabalhada e não compreender seu vocabulário, que, muitas vezes, é de outro século, o aluno cria um distanciamento em relação à Literatura e acaba aceitando a interpretação do professor sem promover um diálogo com o texto. A tradicional aula de Literatura em que predomina a memorização das características de estilos de época, nome de autores e obras não atende mais às necessidades educativas dos alunos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 2000), a seleção de conteúdos não mais privilegiará a memorização de informações, mas será baseada em eixos estruturadores da Área de Códigos e Linguagens e suas Tecnologias. Para se conseguir que o aluno se torne um leitor crítico, o ensino deve colocar o texto como uma possibilidade de reflexão e recriação, associando a atividade de leitura à produção de outros textos pelos alunos e facilitando a expressão de suas visões sobre o texto.

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de linguagens, devido à constante inserção de meios de comunicação. A adaptação de práticas de ensino visa melhorar a qualidade, explorando a aplicação de imagens, movimentos, músicas e artes, moldando um universo imaginário transposto sobre a realidade que será trabalhada no conteúdo em sala de aula. De acordo com os PCNEM (Brasil, 2000),

> (...) as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. (pp. 24-25)

Saber quando usar a tecnologia em sala de aula e como utilizar esses novos recursos é uma tarefa do professor. Pensar no uso das tecnologias nas aulas de Literatura é abrir novas opções para o trabalho docente. Assim, realizar e publicar vídeos é fazer uso dos instrumentos tecnológicos que estão ao alcance dos adolescentes, pois as câmeras digitais, a filmadora, os celulares com câmera digital, que muitos estudantes da Educação Básica possuem, são meios tecnológicos que

favorecem a transposição da narrativa literária à fílmica. Atualmente, promover trabalhos em que os alunos produzam vídeos e publiquem o resultado é uma tarefa que não exige grande sofisticação tecnológica. É necessário, portanto, que o professor conheça e domine as novas tecnologias utilizadas por seus estudantes. O cinema e, por conseguinte, os demais meios de comunicação criaram novas formas de se perceber e pensar uma narrativa que dialoga com o interesse dos estudantes.

Hoje as transformações parecem muito mais gritantes, pois os sujeitos as observam como espectadores no conforto dos seus lares. O tempo é outro e o sujeito também. Os alunos desta época não se sentem mais atraídos por um quadro negro repleto de frases e datas estagnadas, imóveis que se prolongam por horas e horas acompanhado de uma retórica enfadonha de longos e longos monólogos que, muitas vezes, carregam grande carga reflexiva, mas que pelo formato em que ele é passado transforma uma aula de Literatura em uma tortura psicológica. Para além dos muros da escola, ou ao alcance das mãos do aluno, os aparelhos móveis, a internet, o vídeo game e os programas televisivos oferecem uma interatividade muito mais atraente que de uma aula parada no seu tempo. Os meios de comunicação afetam de forma significativa tanto as relações quanto os processos de aprendizagem. As tão temidas tecnologias (em especial os aparelhos de celular) são um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula.

Partindo da minha experiência pessoal acerca do pouco interesse dos estudantes pelas aulas de Literatura, da minha curiosidade em relação ao uso das novas tecnologias (aliadas ao ensino da Literatura) e do meu interesse em associar a linguagem literária à cinematográfica, criei a pesquisa denominada *Do texto literário ao fílmico: leitura, escrita e produção de curtas-metragens por estudantes do Ensino Médio*, que previu o uso das novas tecnologias da informação, em especial os celulares ou *smartfones*, câmeras digitais, *mp4* e qualquer outro aparelho que é mal visto por grande parte dos professores a serviço de uma proposta pedagógica diferenciada.

A investigação foi, então, fomentada a partir das seguintes questões: 1) Será que o cruzamento entre as linguagens verbal e visual seria um meio de tornar a aula de Literatura mais interessante? 2) Será que a transposição da narrativa literária à cinematográfica despertaria mais o interesse dos alunos *pela* e aumentaria a sua compreensão *da* leitura do texto literário? 3) Como utilizar os meios de comunicação, em especial os aparelhos móveis como *smartfone*, câmera digital, *mp4*, entre outros, como interface na formação de leitores de Literatura?

4. METODOLOGIA

As ações desta pesquisa foram planejadas como uma proposta, unindo as velhas tecnologias (livros impressos) e as novas (meios audiovisuais). Assim, a ideia de ter os meios audiovisuais como elo entre o estudante da Educação Básica e o texto literário vem justamente com o objetivo de trazer a familiaridade com o manejo das novas tecnologias a serviço da leitura do texto literário. A ideia de ter um meio audiovisual para mediar o contato do estudante com a Literatura tem por objetivo fazê-lo estudar o texto literário como uma possibilidade de convertê-lo em áudio e vídeo, porque, para Bruno Jorge Sousa (2005)

> (...) o filme ensina, pois conduz o seu espectador a se relacionar com saberes (...) parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de

> mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (p. 20)

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizando a transposição da narrativa literária à fílmica, foram estabelecidos os seguintes *procedimentos instrumentais*: a) levantamento de referencial bibliográfico, com sentido de verificar sua viabilidade teórica; b) aplicação de sondagem inicial aos alunos, com sentido de verificar sua viabilidade prática; e c) aplicação de sondagem final aos alunos, com sentido de aferir seus resultados. O *procedimento experimental*, a saber, o programa de atividades a serem realizadas com os alunos, ficou assim estabelecido, em ordem cronológica: *Primeiro momento*: definição dos textos literários[i]; formação dos grupos de trabalho; leitura dos textos; debates a respeito dos textos; estudo narrativo dos textos. *Segundo momento*: oficinas de cinema; lições de roteiro cinematográfico; escritura dos roteiros; entrega dos roteiros; correção dos roteiros e; assessoramento aos grupos. *Terceiro momento*: filmagem dos roteiros; edição das filmagens; entrega do trabalho em mídia digital; confecção dos cartazes para divulgação dos curtas-metragens.

Os grupos foram formados em número considerado adequado para que houvesse pessoas o suficiente para a realização das diferentes funções de uma produção audiovisual, como as de atuação, de filmagem e de apoio, sem, no entanto, gerar ociosidade. No caso, este número foi de 5 a 6 pessoas, embora ele pudesse, naturalmente, ser alterado de acordo com as circunstâncias.

Para as atividades, elaborou-se um pequeno manual que continha instruções de como escrever um roteiro em sua forma convencional, cujo cumprimento fazia parte da avaliação. Deve-se notar que tal atividade mostrou-se bastante viável no contexto do Colégio de Aplicação da UFRGS, pois o uso de aparelhos eletrônicos, para que fossem feitas e editadas as gravações, esteve acessível à maioria dos estudantes. A viabilidade técnica, portanto, teve de ser levada em consideração para que o projeto pudesse ser realizado de maneira adequada.

5. RESULTADOS

Durante o ano de 2015, foi aplicado o programa às turmas de 3º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação. As estatísticas a serem apresentadas provêm de duas sondagens aplicadas aos estudantes, constituídas por perguntas objetivas e descritivas, uma anterior ao início do trabalho e outra após sua finalização. A *primeira* delas verificou o contato que se tinha com literatura e o que se pensava a respeito da adaptação cinematográfica de textos literários e da possibilidade de fazer um trabalho dessa natureza. Já a *segunda* buscou saber a apreciação e a recepção dos alunos acerca do trabalho realizado, não apenas enquanto atividade literária, como também enquanto experiência pedagógica.

A primeira sondagem, aplicada a cinquenta e quatro alunos, apresentou os seguintes resultados:

1. Com que frequência costuma ler livros de literatura?

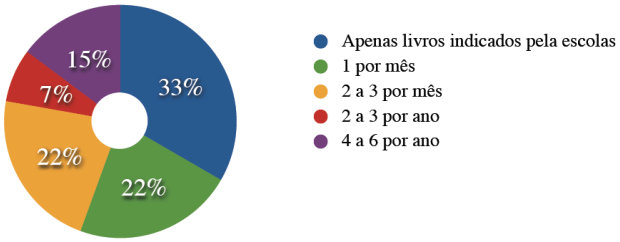


Gráfico 1. Frequência de leitura

2. Quando escolhe um livro para ler, prefere:

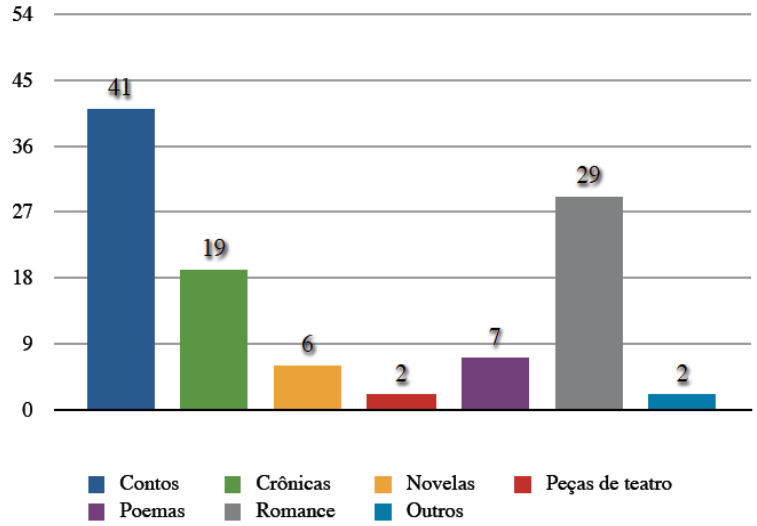


Gráfico 2. Textos literários preferidos

3. Em relação ao tipo de texto literário, prefere ler:

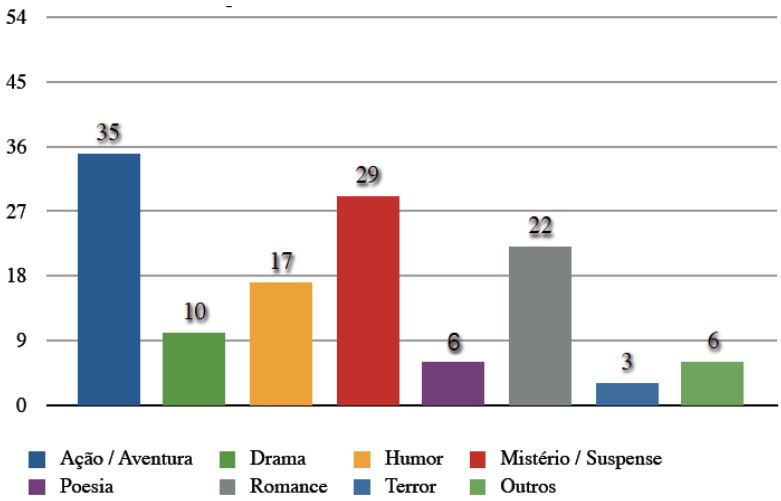


Gráfico 3. Temáticas preferidas

4. Costuma assistir a filmes baseados em livros ou textos literários?

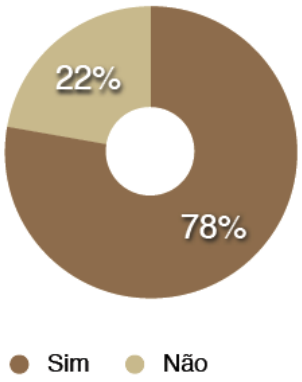


Gráfico 4. Assiste a filmes baseados em livros

5. Aprecia a adaptação do texto literário para o cinema?

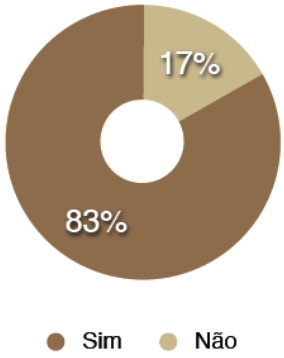


Gráfico 5. Aprecia adaptação do texto literário para o cinema

6. Já leu alguma obra ou texto literário em função de ter assistido a um filme baseado no livro ou no texto literário?

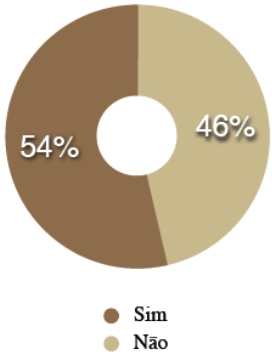


Gráfico 6. Lê livro ou texto literário após ter assistido a sua adaptação

7. Acredita que a aproximação entre o cinema e a literatura contribui para o seu interesse pelo texto literário e para a sua compreensão do texto literário?

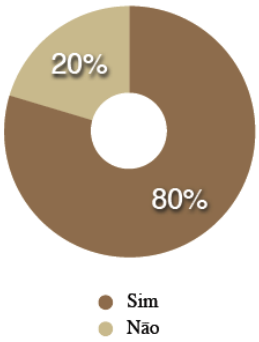


Gráfico 7. Aproximação entre literatura e cinema aumenta o interesse pelo e a compreensão do texto literário

8. Acredita que a adaptação do texto literário para a linguagem cinematográfica é uma proposta viável e interessante?

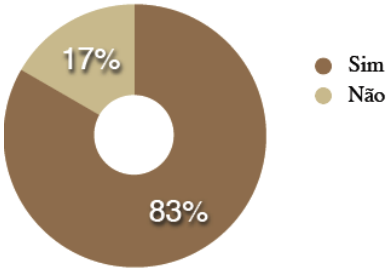


Gráfico 8. Adaptação do texto literário para o cinema é uma proposta interessante

A segunda sondagem, aplicada aos mesmos cinquenta e quatro alunos, apresentou os seguintes resultados quantitativos:

1. Acredita ter realizado uma proposta inovadora sobre o ensino da Literatura?

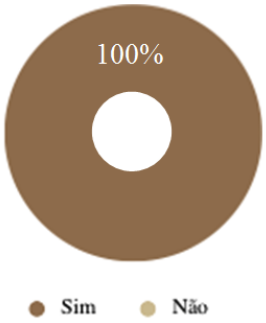


Gráfico 9. Acredita ter realizado uma proposta inovadora sobre o ensino de Literatura

2. Acredita que o cruzamento entre as linguagens cinematográfica e literária constituiu-se como um dos meios de despertar seu interesse pela leitura e pela disciplina de Literatura?

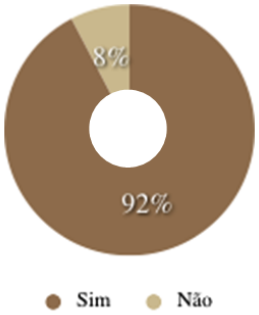


Gráfico 10: O cruzamento entre as linguagens literária e cinematográfica despertou o interesse pela leitura e pela Literatura

3. Acredita que a aproximação entre as linguagens cinematográfica e literária auxiliou-lhe à compreensão do texto literário tão complexo como *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto?

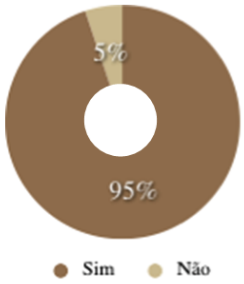


Gráfico 11: A aproximação entre as linguagens literária e cinematográfica contribuiu à compreensão do texto literário complexo

4. Acredita que a aproximação entre as linguagens cinematográfica e literária despertou mais o seu interesse pelo texto literário, aumentando a sua compreensão?

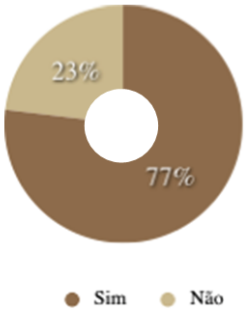


Gráfico 12: A aproximação entre as linguagens literária e cinematográfica despertou mais o interesse pelo texto literário, aumentando a sua compreensão

5. Gostou de realizar o trabalho envolvendo a transposição da narrativa literária à fílmica?

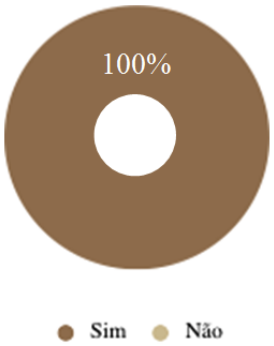


Gráfico 13: Gostou de realizar o trabalho

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os novos caminhos configurados com os elementos tecnológicos podem, potencialmente, ampliar as maneiras com que os indivíduos realizam algumas atividades, as formas de interação e os espaços de socialização de saberes, emoções, afirmações, investigações e indagações. Diante das possibilidades de uso desses referenciais culturais em contextos educacionais, há necessidade de se desenvolver propostas de trabalho que utilizem vários tipos de tecnologias e meios de comunicação em atividades pedagógicas. As atuais tecnologias de comunicação apresentam novas possibilidades para o indivíduo vivenciar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações inesperadas, juntando significados anteriormente desconexos e ampliando a capacidade de interlocução por meio das diferentes linguagens que tais recursos propiciam.

Diante das inúmeras possibilidades pedagógicas que as diferentes mídias oferecem, da complexidade da realidade que o aluno vive atualmente, das mudanças de representações, valores sociais e saberes disciplinares, a educação necessita ser repensada, diversificando os recursos que utiliza. Há necessidade de se oferecer alternativas para que o aluno possa representar e expressar o conhecimento e, assim, aprender a orientar-se e a encontrar referências que permitam, de forma significativa, analisar, selecionar, interpretar e fazer uso da avalanche de informações que recebe diariamente. Repensar a educação, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam, tem a função de potencializar a interpretação do que está sendo aprendido a partir de diferentes pontos de vista, favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte.

Propostas educacionais baseadas no uso de várias mídias e recursos tecnológicos são fundamentais para ajudar o aluno a compreender a realidade, examinar os fenômenos que o rodeiam de uma maneira questionadora, contribuindo, não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades.

Na atualidade, tem-se a oportunidade e o desafio de repensar os contextos educacionais abrindo espaço às novas possibilidades tecnológicas. Há que se considerar o fato de que os espaços e tempos educativos estão ligados às formas de comunicação, às linguagens utilizadas, aos meios empregados, às interações que surgem no contexto em que a ação educativa ocorre. As novas configurações possibilitadas pelas tecnologias da comunicação e da informação aportam novas

dimensões que permitem estruturar contextos educativos, especificamente o ensino de Literatura, tornando-o mais ricos, variados e prazerosos.

Acredito que o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, no cotidiano escolar, podem e devem contribuir para a formação de professores e alunos leitores cada vez mais críticos. A utilização dos meios de comunicação pode servir, sim, de ponte para a aproximação e para a formação do leitor de Literatura. Tais fenômenos apresentados podem ocorrer de forma mais ou menos acentuada de acordo com os grupos de sujeitos (classe social, faixa etária, nível de escolaridade), uma vez que, em cada turma, os alunos vão externalizar suas subjetividades de maneiras diferentes, fazendo com que as dificuldades e facilidades sejam outras, permitindo ao professor (re)significar sua práxis pedagógica, selecionando os textos mais adequados à heterogeneidade intelectual de seus alunos, apresentando a cada turma um novo olhar desse universo polissêmico que é a Literatura. Vale ainda ressaltar que questões muito mais abrangentes transbordaram as fronteiras da proposta como o relato de estudantes via avaliação pós-projeto de pesquisa sobre a percepção do outro na sala de aula, nunca antes reparado, ou ainda, a satisfação dos alunos ao mostrarem o resultado. Acredito que o projeto alcançou seus objetivos apresentando os textos literários por outro viés, mostrando que é possível ensinar e trabalhar a Literatura de uma forma menos densa e até porque não dizer, mais divertida.

NOTAS

[i] Os textos literários selecionados foram 11 contos da obra *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto. A escolha desta obra se deu por três motivos: 1) por se tratar de uma leitura de caráter regional, promovendo uma fácil identificação dos estudantes com o conteúdo das narrativas; 2) por se tratar de uma leitura que problematiza e permite a discussão da questão identitária do gaúcho e das questões relativas aos valores defendidos pelo gaúcho; e 3) por apresentar certa viabilidade técnica para a transposição da narrativa literária à linguagem cinematográfica, tanto pela temática abordada nas narrativas curtas quanto pelas locações, próximas do universo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Bosi, A (2002). Os estudos literários na era dos extremos. In *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras.

Brasil, Ministério da Educação (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.

Campos, F. C. (2003). *Cinema: Sonho e lucidez*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.

Johnson, R. (2003). Literatura e cinema, diálogo e recriação: O caso de Vidas Secas. In *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: SENAC.

Piaget, J. (1998). *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sousa, B. J. (2005). *O cinema na escola: Aspectos pedagógicos do texto cinematográfico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Brasil.

Yunes, E. (1995). Pelo avesso: A leitura e o leitor. *Revista Letras, 44*, 97-100.

A PERCEPÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA AS ATIVIDADES ACADÉMICAS PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE ENGENHARIA

Jossemar de Matos Theisen[1], Anabela Carvalho Alves[2] & Natascha van Hattum-Janssen[3]

[1]International Student Organisation of Wageningen (HOLANDA)
[2]Universidade do Minho (PORTUGAL)
[3]Saxion University of Applied Sciences (HOLANDA)

1. INTRODUÇÃO

Os estudantes ao ingressarem no meio acadêmico entram em contato com o uso da linguagem científica, da prática de leitura e da escrita próprias do ambiente acadêmico. Esses aspectos exigem dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas pela universidade. Desse modo, as tecnologias digitais que estão inseridas na sociedade contemporânea, em diferentes práticas sociais, podem colaborar para as práticas de ensino e aprendizagem na universidade.

A União Europeia tem-se preocupado com a aprendizagem no ensino superior, e uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a promoção do processo de Bolonha, que teve início com a assinatura da declaração de Sorbonne em 1998 (EME, 1999; Eurydice, 2010). Recentemente há uma preocupação na formação pedagógica dos professores do ensino superior com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e também de preparar os futuros profissionais para atuarem em uma sociedade moderna, permeada por desafios constantes que lhes exigem diferentes competências e habilidades (EC, 2013). As tecnologias digitais fazem parte da acreditação dos cursos de Engenharia na Europa (European Accredited Engineering Programs – EUR-ACE, 2008) e nos Estados Unidos da América (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET, 2013), como parte das competências a serem desenvolvidas durante o primeiro ciclo de estudos em engenharia, principalmente, nos três primeiros anos. Desse modo, existem muitas metodologias de aprendizagem e uma delas é a aprendizagem ativa baseada em projetos interdisciplinares - Project-Based Learning, PBL.

Esse método de aprendizagem foi adotado por um grupo de professores, pesquisadores do curso de Engenharia e Gestão Industrial da Universidade do Minho. O grupo sentiu a necessidade de uma metodologia mais ativa em suas aulas e escolheu implementar Aprendizagem baseada em Projetos, ABP depois de uma formação para docentes sobre esta metodologia. Com o apoio da reitoria da universidade, o grupo de docentes implantou uma prática de PLB no 1º ano do curso de Engenharia e Gestão Industrial em 2004/2005, como uma experiência, a ser repetida anualmente. Desde lá, esta prática segue e está em sua décima segunda edição, (2014/2015) no 1º ano, que é o foco deste estudo, tendo sido também estendida ao 4º ano do curso (Lima, Carvalho, & van Hattum-Janssen, 2005).

Este artigo apresenta os resultados uma pesquisa realizada com os estudantes do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIIEM) no primeiro semestre do 1º ano em 2013/2014, na Universidade do Minho, Portugal. Os dados foram coletados online, pela plataforma http://www.enquetefacil.com, com perguntas abertas e fechadas sobre a percepção do uso das tecnologias digitais para

os estudos acadêmicos, incluindo a prática de leitura e pesquisas online, dentre outras ferramentas disponíveis na web, como o uso de blogs.

A próxima seção apresenta concepções teóricas sobre as tecnologias digitais como apoio para a realização das práticas de leitura e escrita no meio acadêmico.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO APOIO PARA A REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO MEIO ACADÊMICO

As tecnologias digitais podem colaborar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Além de aproveitar o conhecimento trazido pelos estudantes sobre as tecnologias digitais e artefatos, também colabora para a sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Por meio das tecnologias digitais, os universitários podem ter acesso ao conhecimento disponibilizado na web e com ele interagir gradativamente de forma autônoma. Cada vez mais, os estudantes que ingressam na universidade possuem conhecimentos das tecnologias digitais, adquiridos nas diferentes práticas sociais em que atuam. Segundo (Rösing, 2012), "Estamos vivendo um outro momento e uma outra realidade, especialmente entre crianças e jovens. Não podemos simplesmente desconsiderar essas novas modalidades de leitura e de escrita emergentes do contexto das inovações tecnológicas" (p. 64). A autora também destaca que os jovens praticam a leitura e a escrita quando utilizam a internet para informar-se, para enviar ou receber mensagens, para ouvir música, jogar, comunicar-se pelas redes sociais e, também, para realizar tarefas solicitadas pela escola ou universidade. Essas declarações estão conectadas aos resultados apontados na presente investigação, na qual se identifica que os universitários fazem usam das tecnologias, vivenciam práticas de leitura e escrita na web, como o uso de blogs para fins pessoais e de estudos.

Um dos estudiosos das tecnologias digitais, Moran (2007), destaca que "na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social" (p. 51). As tecnologias digitais permitem que os aprendizes participem de diferentes espaços que promovam a construção da aprendizagem e atuação de forma crítica, ao ter acesso e possibilidades de navegar por diferentes sites, pesquisando sobre diferentes assuntos. Essa prática exige do leitor determinadas escolhas, desde a seleção e a quantidade de sites que irá acessar. Assim, segundo Coiro (2009) a leitura online exige do leitor uma seleção, devido aos múltiplos caminhos e possibilidades de leitura na web. Nesse sentido, pode ser realizado uma mediação ou intervenção pedagógica com o auxílio dos professores, os quais podem sugerir ou disponibilizar sites específicos para os estudantes realizarem suas pesquisas.

O emprego progressivo das ferramentas tecnológicas digitais na sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura e escrita. Por meio das tecnologias digitais, os universitários podem exercer o papel dialógico, fazer uso das vozes sociais, do discurso exterior, que poderá ser através dos diferentes modos de ler, ou seja, as práticas de leitura e escrita online exercerá também, a função de ampliação de mundo. Desse modo, as tecnologias digitais podem ser consideradas como um apoio no desenvolvimento das atividades acadêmicas, por permitir que os universitários pesquisem em diferentes sites, incluindo conteúdos que estão estudando. Outro aspecto decorrente das tecnologias digitais é que os estudantes podem trocar materiais, dicas de sites entre seus colegas e, também, formar grupos de estudos online. Uma vez que as tecnologias digitais já

fazem parte de diferentes práticas sociais da maior parte dos estudantes, quando estes ingressam na universidade.

A incorporação e a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem estão relacionadas com as dimensões de seu uso, segundo Almeida (2010). A autora apresenta quatro dimensões: dimensão crítica humanizadora, dimensão tecnológica, dimensão pedagógica e dimensão didática. A dimensão crítica humanizadora está relacionada com a formação de educadores com o fazer pedagógico. A dimensão tecnológica refere-se à apropriação das tecnologias e suas linguagens, de modo que o educador explore seu potencial e saiba desenvolver atividades pedagógicas com as tecnologias digitais. A dimensão pedagógica refere-se ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, na busca de compreender sua história e universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar e interagir com as tecnologias digitais. Já a dimensão didática refere-se ao conhecimento do professor em sua área de atuação e às competências relacionadas aos conhecimentos, que são mobilizados no ato pedagógico (Almeida & Silva, 2011, p. 6). Inserir todas essas dimensões na apropriação das tecnologias digitais no currículo do Ensino Superior pode representar um desafio e exigir um esforço em conjunto entre os diversos agentes da educação. Entretanto, o resultado advindo de tal ação presume-se ser positivo, associado ao que se espera de uma educação comprometida com o futuro.

A inserção das tecnologias digitais no meio acadêmico pode contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa. Segundo Valente (2008), as tecnologias digitais acionam diferentes processos cognitivos, configurando uma nova forma de expressar os pensamentos e de interagir com o outro. Para Xavier (2005), os modos de ler e escrever com as tecnologias incluem os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital. Para Leffa (2006), as tecnologias podem contribuir para aprendizagem, principalmente de línguas estrangeiras. Segundo Moran (2007) as tecnologias podem ser utilizadas para uma transformação do ambiente formal de ensino, levando a produção do conhecimento de forma criativa, interessante e participativa. O autor também destaca que as tecnologias têm a função de proporcionar aos seus usuários a aquisição de conhecimentos tecnológicos, para garantir a inserção na sociedade contemporânea.

Uma efetiva apropriação das tecnologias digitais, da web 2.0, significa reconhecer as várias possibilidades existentes e fazer uso efetivo das tecnologias digitais a fim de atender aos objetivos pedagógicos para a prática docente. Segundo Buzato (2009), não precisamos de modelos prescritivos para gerar materiais ou atividades didáticas para desenvolver práticas pedagógicas com as tecnologias. Ao contrário, a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os designs e configurações curriculares, didáticos e espaciotemporais que lhes são impostos globalmente, e, por meio dessa apropriação, participar de uma globalização contra-hegemônica, fundada na noção de que é possível conciliar heterogeneidade e cidadania (cosmopolita) a partir da inovação (de baixo para cima), tecnológica ou não (Buzato, 2009, p. 10).

A inserção das práticas com as tecnologias digitais nos contextos educacionais, desde a educação básica até a universidade, perpassa por negociações entre professores e estudantes, por ajustes curriculares a fim de inserir e capacitar os estudantes a aturem na sociedade, de forma crítica, seja nos meios digitais ou impressos. Nesse contexto, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos

juntamente com as tecnologias digitais podem colaborar para a atuação dos estudantes como futuros profissionais, foco da presente investigação.

3. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção serão apresentados os percursos metodológicos da investigação, desde os objetivos, tipo de pesquisa, local e sujeitos até os procedimentos e instrumentos utilizados para realização da pesquisa.

3.1. Objetivos e Tipo de Pesquisa

A investigação realizada teve como objetivo geral: pesquisar o uso das tecnologias digitais para os estudos acadêmicos. Dentro deste tópico desdobram-se como objetivos específicos: (a) investigar a vivência das tecnologias digitais na vida dos estudantes e (b) a percepção das tecnologias digitais para a realização das práticas de leitura e escrita.

A abordagem da investigação foi realizada dentro de uma perspectiva qualitativa (Bauer & Gaskell, 2002). Este tipo de pesquisa enfatiza a natureza valorativa da investigação e também busca respostas para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Os pesquisadores devem estar situados no contexto da pesquisa, para que o conjunto de práticas materiais e interpretativas dê visibilidade ao que se quer pesquisar. As práticas de pesquisa envolvem o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos (estudo de caso, entrevista, textos, produções narrativas) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos sujeitos, com o intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin & Lincoln, 2006).

Para Flick (2004), "a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atitudes das pessoas em seus contextos locais (...)" (p. 28). A pesquisa qualitativa é relevante nos estudos das relações sociais em virtude da pluralização das esferas de vida, uma vez que essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões pesquisadas.

3.2. Local da pesquisa e sujeitos

A pesquisa foi realizada com 48 estudantes do Curso de Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIIEM) no primeiro semestre do 1ºano em 2013/2014, na Universidade do Minho, Portugal, a qual está entre as mais bem conceituadas instituições de Ensino Superior do país e se destaca cada vez mais em suas pesquisas no âmbito internacional. Fundada em 1973, possui dois campi, o de Gualtar, fica localizado na cidade de Braga, e o campus de Azurém, em Guimarães.

O Curso de Engenharia e Gestão Industrial tem como princípio desenvolver atividades direcionadas para a racionalização da utilização de recursos (máquinas, sistemas de transporte, ferramentas, recursos informáticos, pessoas, espaço, recursos financeiros, etc.) em empresas industriais e de serviços. O Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial (MIEGI) tem como objetivo o de formar quadros com conhecimentos técnicos e científicos capazes de garantir um desempenho competitivo para os sistemas produtivos das empresas onde forem inseridos, que têm vindo a ser reconhecidos pelo mercado de trabalho. O currículo do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial contempla e proporciona a aquisição de competências

específicas que permitem aplicar os métodos de engenharia e os princípios científicos de gestão aos sistemas produtivos de bens e serviços, humanos, materiais, técnicos, econômicos e informacionais. A formação em projeto, planeamento e produção assistidos por computador, de forma a proporcionar o domínio de técnicas de CAD (Computer Aided Design), CAM (Computer Aided Manufacturing), CAPP (Computer Aided Process Planning), CIM (Computer Integrated Manufacturing), CNC (Computer Numerical Control) e Automação e Robótica são partes constituintes do curso.

4. A VIVÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS UNIVERSITÁRIOS

A presença das tecnologias digitais na sociedade traz consequências para os diferentes contextos, desperta novas possibilidades de aceso ao conhecimento. Por meio da internet, por exemplo, indivíduos e grupos podem navegar no oceano da informação e de conhecimentos disponíveis na rede, compartilhar e dividir suas experiências. De acordo com Xavier (2005), a web fez surgir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas formado por palavras, mas também por diferentes elementos, desde o uso de imagens até vídeos. Algumas questões realizadas durante a investigação foi sobre os hábitos de leitura dos estudantes. Como resposta, 46% do grupo destacou que realiza a leitura em suportes impresso e online, na sequência 29% costumam ler mais online do que impresso. O gráfico 1 a seguir, ilustra os resultados:

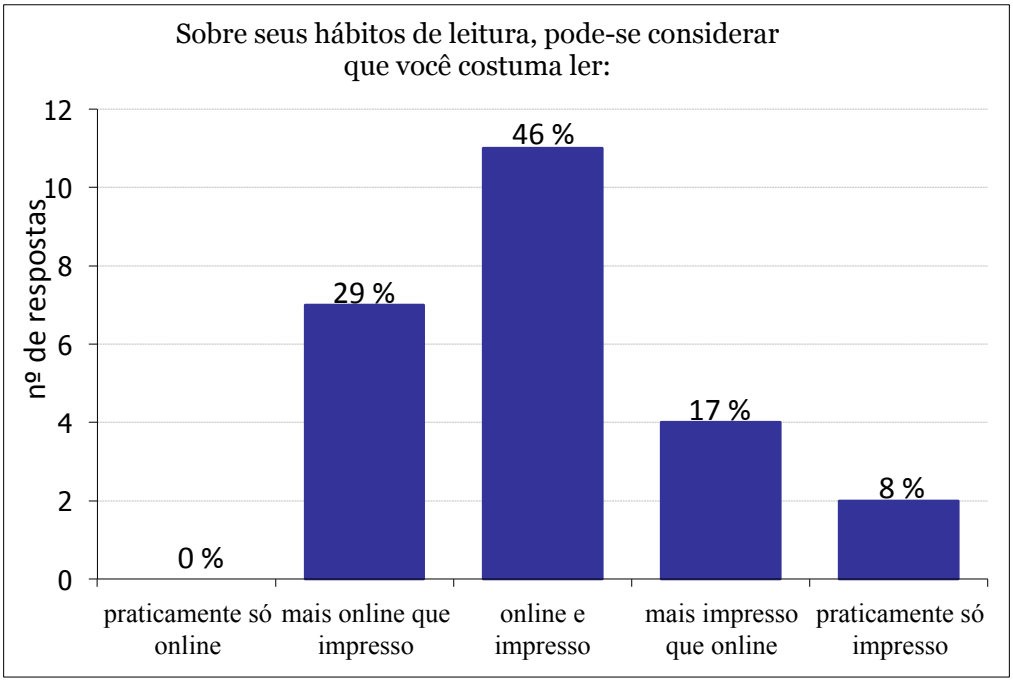


Gráfico 1. Percepção dos universitários sobre leitura
(Fonte: As autoras)

A concepção dos universitários em relação à prática de leitura, a qual pode ser realizada em suporte impresso e online, está associada às questões sociais e identitárias, segundo Kleiman (2005). As ferramentas tecnológicas digitais estão presentes nas diferentes práticas sociais das quais os universitários fazem parte, e esse aspecto pode remeter à defesa de Chartier (2000). Segundo o autor, o leitor considerado competente pode não ser mais aquele que realiza leituras em apenas um

suporte, mas aquele que transita em diferentes meios, seja impresso ou online. Pode-se afirmar que esses universitários, futuros engenheiros, são leitores que estão acompanhando as mudanças impostas pela sociedade tecnológica. Esse aspecto também está relacionado com a Aprendizagem Baseada em Projetos, desenvolvida durante o curso. Segundo van Hattum-Janssen (2010) dois elementos são comuns na abordagem de aprendizagem por projetos nas engenharias: o primeiro é a participação ativa do estudante; e, segundo, são os problemas colocados para os estudantes resolverem, muito próximos da realidade de quando forem atuar como profissionais.

A prática de leitura online foi investigada com os universitários, para ter conhecimento do que costumam acessar na web. Segundo Coiro (2009) a realização de leitura na internet pode ser complexa e exige uma participação ativa do leitor, o qual também chamado como navegador. Ler os textos com links e hipermídia na internet é diferente de ler no meio impresso. Na web a leitura é mais dinâmica e exige muito mais atenção do leitor/navegador para realizar a compreensão textual, diferente do texto tradicional, impresso, distribuído em uma ordem sequencial. Na leitura online, o leitor/navegador é responsável em estabelecer seus percursos de navegação. O gráfico 2 a seguir ilustra os resultados.

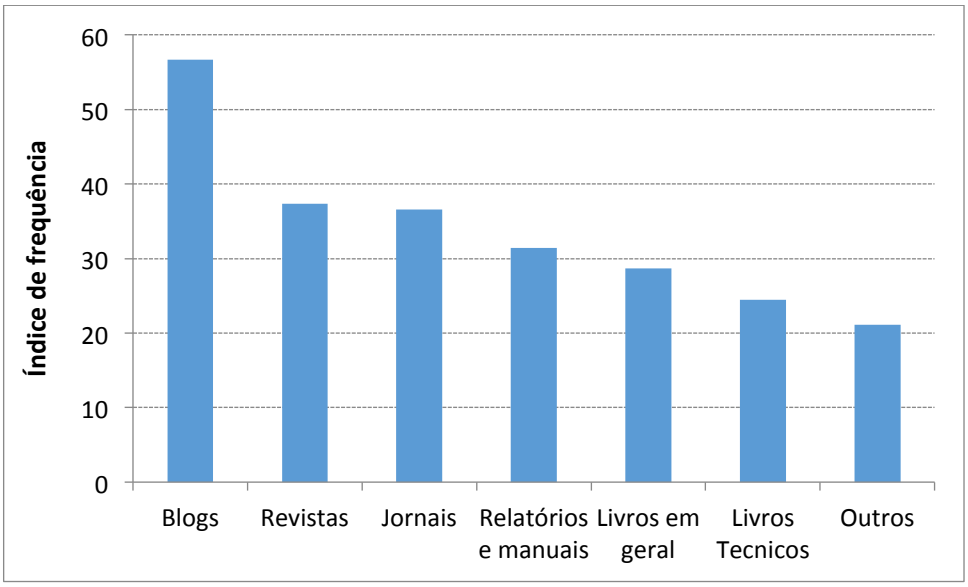


Gráfico 2. Prática de leitura online pelos estudantes
(Fonte: As autoras)

Os estudantes têm o hábito de ler online, em primeiro lugar blogs, seguido de revistas, jornais e relatórios de manuais, assim como livros em geral e técnicos. Essa prática está relacionada com o uso da ferramenta blog nas atividades de ensino/aprendizagem realizadas durante elaboração de projetos e relatórios no curso. Os estudantes fazem uso do blog para se comunicarem com os colegas de grupo de pesquisa, professores e tutores, como também para registrar informações durante a aprendizagem baseada em projetos (PBL).

Os universitários foram instigados sobre se houve mudanças em relação ao uso das tecnologias digitais após terem ingressado na universidade. Você considera que começou acessar mais a internet a partir do seu ingresso no curso de engenharia? Como resultado, 76% declaram que sim e 24% não. Essa declaração revela que a universidade, os professores, tutores, dentre outros, estimulam a prática e conhecimentos das tecnologias para os estudos acadêmicos. Segundo (Almeida &

Valente, 2011; Almeida, 2010), os docentes que se consideram como protagonistas em suas práticas pedagógicas e usam as tecnologias digitais (TDIC) de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, colocam-se em sintonia com as linguagens e símbolos que fazem parte do mundo contemporâneo dos estudantes, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio das representações que os alunos fazem em um suportes tecnológicos. O gráfico 3 a seguir ilustra os resultados.

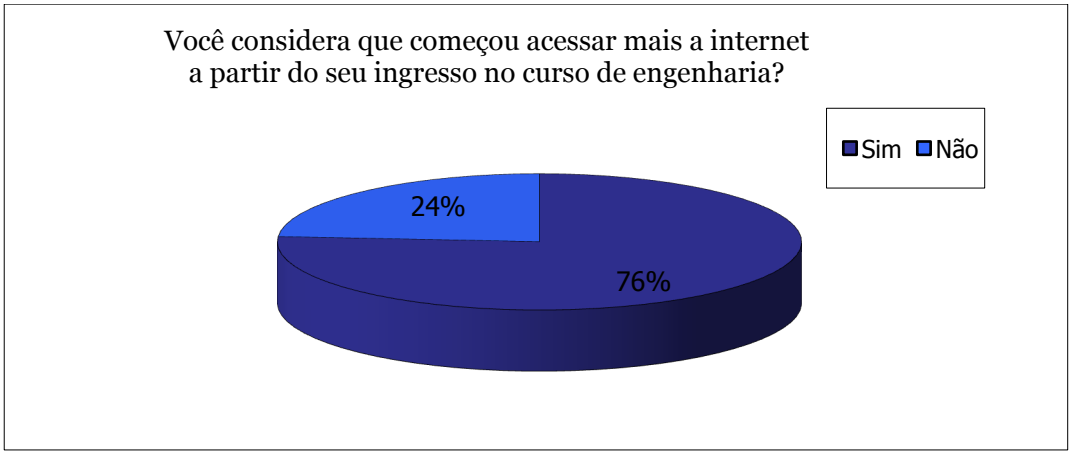


Gráfico 3. Acesso na internet após ingressar na universidade
(Fonte: As autoras)

Os universitários foram instigados sobre quais motivos que costumam acessar na internet. Como resultado, as redes sociais foram destacadas em primeiro lugar pelos estudantes, na sequência: comunicação pessoal, trabalho, estudos, músicas e filmes, notícias, passar tempo, jogos, acesso a bancos e realizar compras online. Devido a propagação das tecnologias digitais, cada vez mais, as pessoas se inserem e participam das redes sociais por diferentes razões, e por conseguinte ampliam as práticas de leitura e escrita. O gráfico 4 ilustra esses resultados.

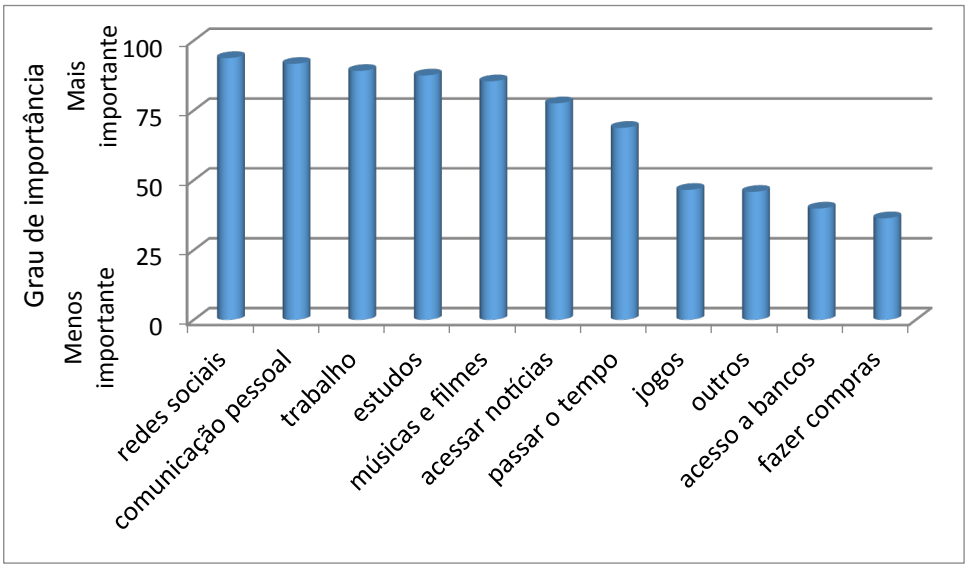


Gráfico 4. Motivos para acessar a internet
(Fonte: As autoras)

As redes sociais, além de serem um canal de informação, também representam um espaço de autoria, colaboração, construção de identidades culturais, também para realização de estudos, por meio da criação de grupos que possuem interesses comuns para aprendizagem. As tecnologias digitais, por meio das redes sociais, instauram novas práticas sociais, por permitir aos seus usuários interação e produção de diferentes discursos, sinalizando um espaço de autoria. Segundo Lemos e Lévy (2010), a web proporciona uma participação ativa de pessoas comuns, uma vez que "(...) permitem a qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação, consumir, produzir e distribuir informação sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo sem ter de movimentar grandes volumes financeiros ou ter de pedir concessão a quem quer que seja" (p. 25).

Os universitários foram instigados sobre o costume de acessar a internet, diariamente ou não e por quanto tempo. A média das respostas foi que costumam acessar diariamente 3h 47min. O gráfico 5 sintetiza as respostas atribuídas para as perguntas: Você conecta a internet diariamente? Qual o tempo aproximado?

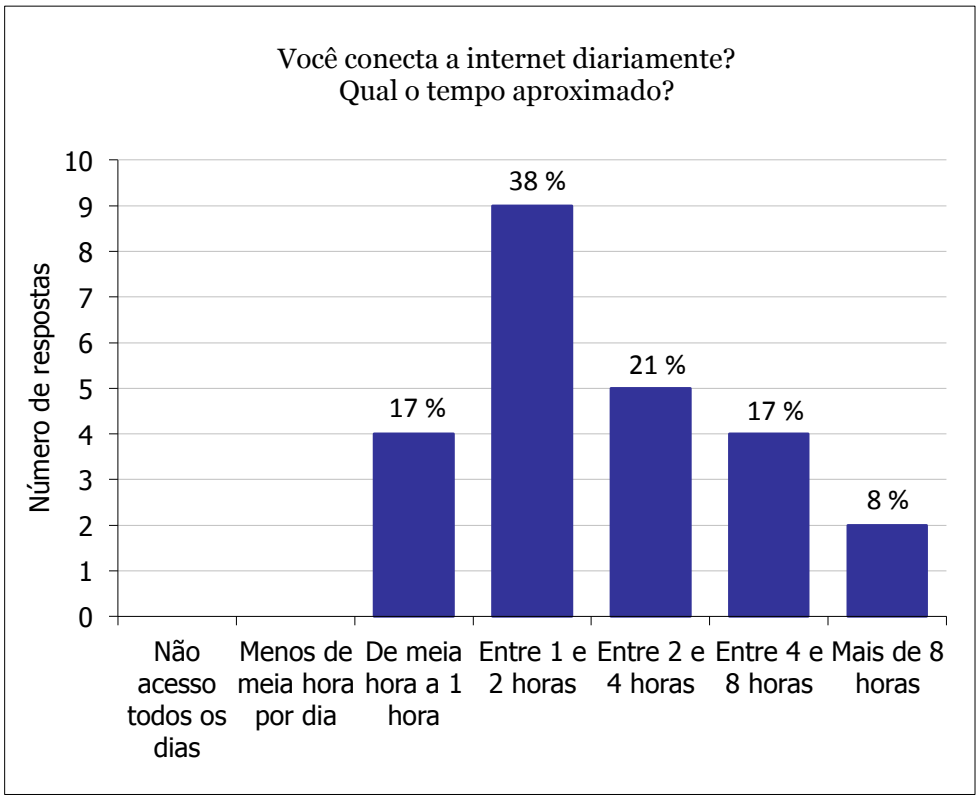


Gráfico 5. Tempo de acesso a internet
(Fonte: As autoras)

Todos os estudantes têm o costume de acessar a internet diariamente. Esse fato é positivo, por considerar que as tecnologias digitais tem provocado alterações críticas nos modos de escrever e de ler na sociedade contemporânea. Para Vóvio e Souza (2005), as práticas de leitura e escrita são marcadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio- histórico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea proporciona, cada vez mais, práticas de leitura e escrita na web. Dessa forma, destaca-se a importância de aliar as tecnologias digitais na universidade, espaço que se desenvolve a formação de futuros profissionais. Segundo Almeida e Valente (2011), as ferramentas tecnológicas digitais começaram a ir para os espaços educacionais junto com os estudantes. Assim percebeu-se que as "(...) TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas" (Almeida & Valente, 2011, p. 3).

As tecnologias digitais podem contribuir para o acesso à construção compartilhada do conhecimento, uma vez que se tem uma geração de estudantes que já foi gestada em uma era marcada pelas tecnologias digitais. Com apoio dos estudos sobre as tecnologias digitais, defende-se que é preciso considerar as práticas sociais realizadas pelos estudantes para inseri-los em práticas de aprendizagens que lhes despertem interesse e sejam desafiadoras, colaborando, assim, para uma efetiva construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. (2010). Integration of curriculum and technology: The emergence of web resume. In *Proceedings of the XV ENDIPE – National Meeting of Teaching and Teaching Practice*. Belo Horizonte: UFMG.

Almeida, M. E. B., & Silva, M. G. M. (2011). Curriculum, technology and digital culture: Spaces and web resume times. *Magazine e-curriculum, 7*(1), 1-19.

Alves, A. C., Flumerfelt, S., Kahlen, F. J., & Manalang, A. B. S. (2013).Comparing engineering education systems among USA, EU, Philippines and South Africa. In *Proceedings of the ASME 2013 International Mechanical Engineering Congress & Exposition (IMECE2013)*, November 15-21, 2013, S. Diego, California, USA.

Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Qualitative research with text, image and sound: A practical manual*. Petropolis, RJ: Voices.

Chartier, A. (2000). *Book adventure: The player to the browser*. São Paulo: UNESP.

Coiro, J. (2009). Rethinking reading assessment in the digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now? *Educational Leadership, 66*(6), 59-63.

EUR-ACE (2008). Framework standards for the accreditation of engineering programmes. Disponível em: http://www.enaee.eu/wp-content/uploads/2012/01/EUR-ACE_Framework-Standards_2008-11-0511.pdf (acesso: 31 jan. 2016).

Kleiman, A. B. (2005). Trajectories of access to the written word: Relevance of non-school literacy practices for school literacy. *Perspective, 28*(2), 375-400.

Moran, J. M. (2007). The education we want: New challenges and how to get there. *Papirus*, 101-111

Rösing, T. M. K. (2012). Different areas of reading and writing in higher education: The Brazilian situation. *Nuances: Studies on Education, 21*(22), 60-74.

van Hattum-Janssen, N. (2010). Team-based curriculum development for project approaches in engineering education. In *Proceedings of the 38th SEFI Annual Conference*. Trnava: SEFI.

EMPREGO DE CONJUNÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Martins Valente

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (BRASIL)

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo preocupa-me o trabalho com texto como repositório de informações ou como pretexto de ensinar as regras da gramática tradicional, sem priorizar a questão da compreensão leitora. É possível que a dificuldade de aprendizagem e a desmotivação dos alunos resultem da prática de um profissional que, muitas vezes, alheio à concepção de linguagem que subjaz à teoria adotada pelas gramáticas e livros didáticos, apresenta dificuldades em lançar mudanças significativas no ensino da língua, a fim de propiciar ao aluno subsídios que o auxiliem no entendimento e aprimorem a sua capacidade linguística.

O ensino das conjunções, por sua vez, não deve estar centralizado nas gramáticas normativas, mas no uso, e na consciência deste uso, na reflexão sobre este uso. O que se percebe são alunos ainda decorando as conjunções, identificando-as em frases ou textos, classificando-as de acordo com a gramática, realizando um exercício de memorização sem sentido. Por essa razão, parece ainda não se trabalhar com a consciência linguística do aluno e com fatos gramaticais presentes no texto, cuja percepção se faz necessária para que a compreensão leitora se realize a contento.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Alguns professores falam “esse aluno não sabe ler”. Mas o que é saber ler? Em que consiste a leitura? Será mesmo que os alunos não sabem ler, ou, na escola, os professores não criam oportunidades que permitam o desenvolvimento da compreensão (como resultado do ato da leitura), talvez por desconhecerem, muitas vezes, o processo, o leitor e as estratégias?

A leitura é um ato social entre leitor e autor que interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente estabelecidos (Kleiman, 1992). “Uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos” (Colomer & Camps, 2002, p. 32). O leitor precisa ter competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. Ler pode ser atribuir significado ao texto ou até mesmo extrair significado do texto (Leffa, 1996).

O sentido é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido e depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social (Goodman, 1991). Esses esquemas são estruturas de conhecimento genéricas cujas variáveis específicas podem ser preenchidas com elementos do texto, ao mesmo tempo que podem servir como constantes para a inferência de elementos não explicitados pelo autor. Essa noção procura explicar de que modo os conhecimentos de um indivíduo são conservados na sua mente, como ele os recupera e os modifica (Giasson, 2000).

O ato de ler é "um jogo psicolingüístico de predição", que envolve a interação entre pensamento e linguagem (Goodman, 1976). A predição pode se realizar em todos os níveis de constituição da língua: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático (Pereira, 2002). "A busca de significado é a característica mais importante do processo de leitura", pois este é construído e reconstruído enquanto se lê, uma vez que se acomoda nova informação e se adapta o significado em formação, obtendo novas percepções. Por isso a leitura é dita um processo dinâmico ativo durante o qual o leitor faz uso de todos os seus esquemas conceptuais na busca da compreensão (Goodman, 1976).

Ler significa realizar dois processamentos que interagem entre si na busca da relação leitor-autor-texto: *bottom-up* (processamento ascendente, constituindo-se em uma leitura linear, minuciosa e lenta, em que são utilizadas todas as pistas visuais) e *top-down (*processamento descendente que requer habilidades como: *scanning*, fixação ocular, seleção de pistas, predição de pistas, formação de perceptos, busca lexical e conceitual, conhecimento linguístico, conhecimento prévio, testagem semântica das escolhas, regressão ocular e decodificação). Esses tipos de processamentos determinam os tipos de leitores: lê com fluência aquele que realiza a leitura *top-down,* pois apreende facilmente as ideias principais do texto, fazendo uso intenso do conhecimento prévio; é mais vagaroso e pouco fluente aquele que se utiliza basicamente do *bottom-up*, pois constrói o sentido com base predominantemente no texto, encontrando dificuldades para sintetizar as ideias do texto. E o leitor ideal? É aquele capaz de recorrer à forma apropriada no momento certo.

A leitura das palavras se dá não letra por letra nem sílaba por sílaba, mas como um todo. A leitura proficiente processa-se por blocos – que são as unidades de informação. A leitura de palavras e blocos, por sua vez, dá-se de três maneiras: a) por meio da resposta instantânea diante do estímulo devido à existência do item no acervo de palavras e blocos armazenados na memória permanente, em sua forma e conteúdo; b) através de resposta instantânea diante do estímulo devido à existência do item no estado de consciência, ou memória a médio prazo, do leitor, em sua forma e/ou conteúdo; c) por meio da análise e síntese dos componentes do bloco (Kato, 2007). A leitura envolve uma combinação de informação visual (aquela que vem da página escrita e contribui com 25% da informação necessária à compreensão) e não visual (que consiste no conhecimento e na experiência prévios do leitor), uma interação entre leitor e texto (Smith, 2003).

A compreensão, por sua vez, é a possibilidade de se relacionar aquilo que observamos ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças (Smith, 2003). Compreender textos "envolve processos cognitivos múltiplos" (Kleiman, 1992, p. 9). A previsão está diretamente ligada à compreensão do texto. Prever é fazer perguntas e compreender é responder a essas perguntas: "enquanto lemos, enquanto escutamos uma pessoa falando, enquanto vivemos, estamos constantemente fazendo perguntas, e se essas questões forem respondidas, se não ficarmos com incertezas, estaremos compreendendo" (Smith, 1999, p. 78). Além da predição outras estratégias de leitura são necessárias para a compreensão de um texto, como *seleção* e *inferência* (Goodman, 1990). As estratégias de leitura são classificadas em *cognitivas* (operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente) e *metacognitivas* (operações inconscientes, ações realizadas pelo leitor, sem estar ciente disso, para atingir algum objetivo de leitura).

Em se tratando de compreensão textual, é importante saber que texto é "uma passagem falada ou escrita que forma um todo unificado" (Halliday & Hasan, 1976, p. 1), uma unidade semântica em que vários elementos de significação são

materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais (Kleiman, 1992). Ou ainda, uma ocorrência comunicativa que preenche sete critérios de textualidade: coerência e coesão (centrados no texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (centrados no usuário) (Beaugrande & Dressler, 1983).

A coesão e a coerência são conceitos intimamente relacionados, responsáveis pela textualidade, isto é, por um texto ser reconhecido como tal, em um nível conceitual e linguístico. A textualidade é alcançada somente quando se satisfazem determinadas exigências e se estabelecem adequadamente a coesão e a coerência. A coesão está relacionada à microestrutura. Seu conceito é semântico e refere-se às relações de sentido que existem no interior do texto e que se organizam superficial e linearmente no texto, reconhecível na sua superfície através de recursos semânticos, tais como marcas linguísticas, índices formais e conetivos (conjunções) (Halliday & Hasan, 1976).

Os mecanismos coesivos são divididos em cinco categorias, de acordo com o modo como os itens lexicais e gramaticais relacionam-se com o texto e no texto: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical (Halliday & Hasan, 1976). A coerência não é marcada explicitamente no texto, ou seja, é subjacente à superfície textual, porém é a hierarquizadora dos elementos linguísticos da superfície, está diretamente relacionada com a boa formação do texto e é responsável pela unidade e continuidade de sentido ao longo do texto; portanto, ela é global, e está relacionada à macroestrutura.

Ao se realizar um estudo baseado nas conjunções, percebe-se que há problemas desde a conceituação, até aspectos relacionados à classificação e ao uso, que não são contemplados nas e pelas gramáticas normativas. Halliday e Hasan (1976) preconizam que as relações coesivas estabelecidas através do uso das conjunções são diferentes das demais relações coesivas, porque a conexão conjuntiva expressa relações semânticas, nas quais a interpretação do termo que segue depende do que o precede, evidenciando, dessa forma, uma relação de interdependência entre os termos que conecta. Entretanto, os elementos conjuntivos não são recursos essencialmente relacionados a dados anteriores ou posteriores no texto, mas o que eles expressam pressupõe a presença de outros componentes no discurso. Isso quer dizer que, se a coerência de duas frases em um texto acontece pela conjunção, não quer dizer que essas frases tenham que aparecer uma após a outra, em uma ordem específica, pois nem sempre as conjunções estarão colocadas em uma ordem sucessiva. As relações conjuntivas são textuais, representações dos tipos generalizados de conexões reconhecidas como elos entre frases, parágrafos, ideias presentes no texto. E o que essas conexões são depende dos significados expressos pelas sentenças, podendo ser experienciais, representadas pela interpretação linguística da experiência, ou interpessoais, representadas pela participação no discurso. Nesse sentido, esses autores classificam as conjunções em: aditivas, adversativas, causais e temporais.

Extrair significado de um texto, entender as relações estabelecidas pelas conjunções faz parte de um dos fatores cognitivos implicados no processamento da leitura, que é a consciência linguística. Esta é a habilidade do indivíduo de descrever e de agir sobre os próprios conhecimentos linguísticos. Propicia o uso da linguagem para descrever a si própria e, devido a um estreito imbricamento e/ou sobreposição de segmentos com a cognição, permite o surgimento da metacognição e, por extensão, a metalinguagem. Alcançar a consciência depende de fatores como: maturidade linguística, conhecimento linguístico, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do indivíduo. O processo cognitivo determina o comportamento

inconsciente e automático do leitor, e o metacognitivo implica a desautomatização do processo cognitivo, envolvendo monitoração durante a leitura. Assim, o leitor, quando prevê, seleciona pistas e realiza inferências, reflete e atua sobre o processo de compreensão através de estratégias metacognitivas (Kato, 2007). A atividade de reflexão tem função planejadora e avaliadora, ou seja, o pensamento acerca do próprio pensamento, constituindo-se na consciência metalingüística (Smith , 2003).

Para compreender é preciso controlar as atividades e/ou situações que requerem o uso de estratégias metacognitivas, ocorridas nas seguintes situações: no momento do esclarecimento dos propósitos e/ou objetivos da realização da leitura; na compreensão das exigências – implícitas ou explícitas – de uma tarefa relacionada à leitura; na identificação de aspectos importantes da mensagem para a construção do sentido; na focalização da atenção em conteúdos considerados mais relevantes, decorrente da finalidade da leitura; no monitoramento da própria leitura; nos procedimentos que envolvem a autocorreção e adoção de ações corretivas; na preocupação com a fluência da leitura para evitar truncamentos e/ou distrações, que poderão provocar interrupções no fio condutor da construção do significado (Kato, 2007).

3. A PESQUISA

Essa pesquisa tem por objetivo geral contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre o uso de conjunções e compreensão leitora. Investiga o uso das conjunções e a compreensão leitora na série final do Ensino Fundamental, portanto, os sujeitos foram 40 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, escolhidos por estarem na série em que se dá a aprendizagem sistemática das conjunções. Não é abordada a questão exclusivamente da preditibilidade das conjunções e a compreensão leitora, mas buscou-se a correlação entre o uso das conjunções (sendo oferecidas ou não pistas para preenchimento das lacunas no texto), a consciência linguística e a compreensão leitora. Selecionou-se um texto de opinião que apresentasse conjunções aditivas, adversativas e causais e que exigisse conhecimento prévio de mundo e linguístico que se supõe que os alunos já disponham.

As questões de pesquisa são: a) Qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de resposta? b) Qual o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas com a presença de alternativas de resposta? c) Qual o nível de consciência linguística dos sujeitos quando focalizadas as sentenças com conjunções? d) Qual o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções? e) Há correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas? f) Há correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora?

Foram utilizados os testes: *Cloze* (mensura o nível de compreensão leitora), Verdadeiro ou Falso (verifica o nível de conhecimento do sujeito), Protocolo Verbal (protocolo de justificativa – examina a existência, ou não, de consciência linguística). Portanto, os instrumentos aplicados foram: I) Texto lacunado para emprego das conjunções, com espaço na lateral direita (instrumento III) para se fazer o registro da justificativa referente ao emprego das conjunções (protocolo de justificativa). II) Texto lacunado para o emprego das conjunções, com a disponibilização de uma caixa

com as conjunções retiradas do texto e outras conjunções (que não se encaixam nas lacunas), todas dispostas aleatoriamente, a serem utilizadas nas lacunas, com espaço na lateral direita (instrumento III) para se fazer o registro da justificativa referente ao emprego das conjunções (protocolo de justificativa). III) Protocolo de justificativa do uso das conjunções nos instrumentos I e II, para testar o nível de consciência linguística dos sujeitos. IV) Teste de compreensão leitora, Verdadeiro ou Falso (V/F), com justificativas das questões consideradas falsas. Essas questões são equivalentes a cada lacuna do texto dos instrumentos I e II, e explicitam a relação entre o sentido do texto e a conjunção usada anteriormente naquele texto. Nesse teste, o sujeito recebe o texto integral para consulta.

Sobre o levantamento, o tratamento e a análise de dados:

Instrumento I – Teste de emprego das conjunções sem caixa de sugestão de conjunção (ECS) e *Instrumento II* – Teste de emprego das conjunções com caixa de sugestão de conjunção (ECC), compostos por 15 lacunas (cada um) a serem preenchidas com a palavra (conjunção) exata. Pontuação: acerto = 1(um) e erro = 0 (zero). Assim cada sujeito poderia alcançar o máximo de 15 e o mínimo de 0 pontos.

Instrumento III – Protocolo verbal (teste de nível de consciência linguística). Níveis pontuados conforme o nível e a condição da explicitação dos fatos relacionados ao reconhecimento das relações estabelecidas pelas conjunções no protocolo verbal e também com as condições (acerto ou erro) no emprego das conjunções. O quadro a seguir (elaborado com base em Spohr, 2006), da pontuação da avaliação dos níveis de consciência, propicia uma visualização dos critérios adotados.

Quadro 1. Critérios para a avaliação dos níveis de consicência

Código para análise	Classificação dos níveis	Preenchimento da lacuna	Condições da justificativa dada	Pontuação por nível
4	Consciência plena	Acerto	Meta e cognitivamente consciente	1
3	Consciente	Acerto	Percebe a relação das conjunções, mas a justificativa é inconsistente	0,5
2	Pré-consciente 1	Acerto	Não é capaz de justificar	0,5
1	Pré-consciente 2	Erro	Não é capaz de justificar corretamente	0
0	Inconsciente	Não emprega	Não justifica	0

Instrumento IV – Teste de compreensão leitora, composto por 15 questões, afirmativas, V/F, sendo que a questão falsa deve ser acompanhada de justificativa. Questões adequadamente assinaladas = 1 e erradas = 0. Também foram consideradas como de valor 0 as questões F que não se fizeram acompanhar de uma justificativa adequada que revelasse a compreensão do texto com base no uso das conjunções.

O procedimento estatístico utilizado partiu de uma análise gráfica e descritiva dos dados, com o cálculo de algumas medidas de correlação, também descritivas, entre as quais o coeficiente de correlação linear de Pearson (r), que mede o grau de relacionamento linear entre duas variáveis, e o coeficiente de determinação (R^2), que avalia o quanto as variações de uma variável explicam as variações de outra variável. Os dados foram apresentados em gráficos, de forma uni e bivariada.

Resultados obtidos: questão (a), sobre o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de resposta; e questão (b), sobre o desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas com a presença de alternativas de resposta: maior

número de acertos: 8 (grupo 1) e 11 (grupo 2); menor número de acertos: 2 (grupo 1) e 3 (grupo 2).

Questão (c), que desejava verificar o nível de consciência linguística dos sujeitos quando focalizadas as sentenças com conjunções. Erro no uso da conjunção e na justificativa (ou não foram justificadas): 66,3% das questões (o equivalente a 199 do total de 300 respostas) no grupo 1 e 47,7% das questões (143 das 300) no grupo 2. Acerto no uso, mas erro na justificativa (ou sem justificativa): 20, 7% das questões (o equivalente a 62 das 300 respostas) no grupo 1 e 38,7% (116 das 300) no grupo 2. Corretamente preenchidas e corretamente justificadas: 8,7% das questões (o equivalente a 26 das 300 respostas) no grupo 1 e 11% (33 das 300) no grupo 2.

Sobre o número de pontos obtidos pelos sujeitos no instrumento de consciência linguística. Cada sujeito poderia ter obtido a pontuação máxima, de 15 pontos, caso empregasse a conjunção corretamente e também justificasse corretamente o seu uso. O sujeito que teve a maior pontuação no grupo 1 fez 6 pontos e no grupo 2 fez 7. Já o sujeito que fez a menor pontuação no grupo 1 fez 1 ponto e no grupo 2 fez 2.

Questão (d), descobrir qual o nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções. No teste V/F, a maior pontuação no grupo 1 foi 10/11 acertos (por 4 dos 20 sujeitos cada um) e no grupo 2 foi 12. A menor pontuação foi 5 /6 acertos (1 sujeito para cada uma) no grupo 1 e 6 no grupo 2. A média foi de 9 acertos no grupo 1 e 8,5 no grupo 2.

Para a questão de pesquisa (e), que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações lacunadas sem disponibilização de alternativas, fez-se uma comparação, apenas, entre os instrumentos I e II, pois são variáveis distintas. Verificou-se que não há correlação entre o emprego de conjunções em situações lacunadas a partir de alternativas disponibilizadas e o emprego de conjunções em situações sem disponibilização de alternativas. É possível observar que a média de acertos do grupo 2, de 7,5, foi maior que a média de acertos do grupo 1, de 4,4.

Os gráficos 1, 2 e 3 referem-se à questão de pesquisa (f), que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora. Dados referentes ao grupo 1.

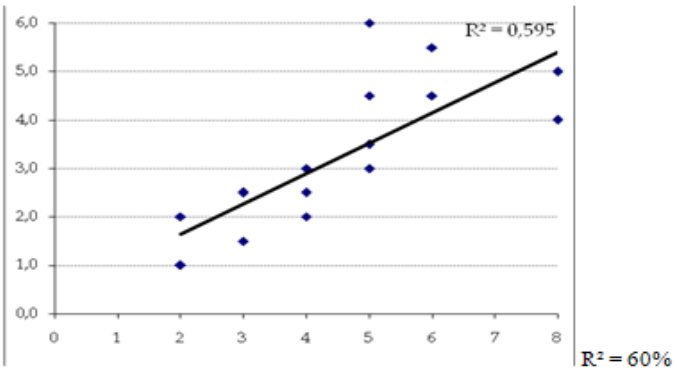


Gráfico 1. Diagrama de dispersão:
correlação entre uso da conjunção e consciência linguística do grupo 1

Esse gráfico mostra que a correlação linear de 0,77 dá origem a uma explicação de 60%. Isto é, 60% das variações na consciência linguística são explicadas pela variação no uso conjunção. A linha de tendência desse gráfico mostra aumento nos

níveis de consciência linguística à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

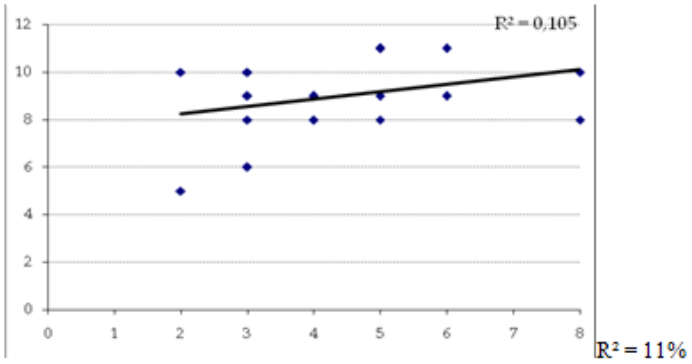


Gráfico 2. Diagrama de dispersão:
correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 1

A correlação linear de 0,32 dá origem a uma explicação de 11%, ou seja, 11% das variações na compreensão leitora são explicadas pela variação no uso da conjunção. Mostra aumento nos níveis de compreensão leitora à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

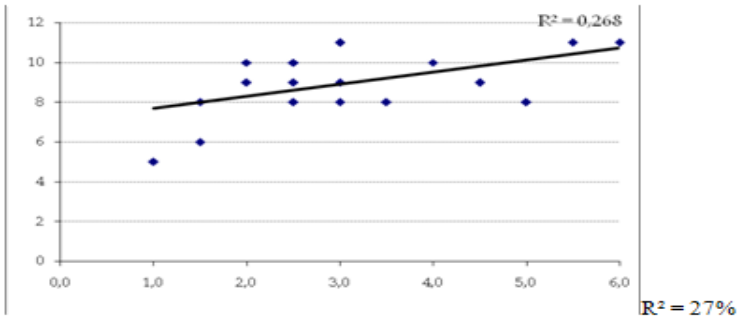


Gráfico 3. Diagrama de dispersão:
correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 1

A correlação linear de 0,52 dá origem a uma explicação de 27%, ou seja, 27% das variações na compreensão leitora são explicadas pela variação na consciência linguística. A linha de tendência desse gráfico mostra aumento nos níveis de compreensão leitora à medida que aumentam os níveis de consciência linguística.

Os gráficos 4, 5 e 6 também se referem à questão de pesquisa (f), que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora. Dados referentes ao grupo 2.

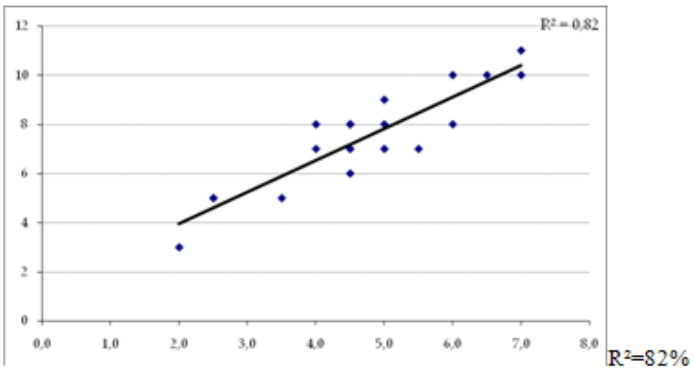


Gráfico 4. Diagrama de dispersão:
correlação entre uso da conjunção e consiência linguística do grupo 2

A correlação linear de 0,90 dá origem a uma explicação de 82%, isto é, 82% das variações na consciência linguística são explicadas pela variação no uso da conjunção. A linha de tendência desse diagrama mostra aumento nos níveis de consciência linguística à medida que aumenta o acerto no uso das conjunções.

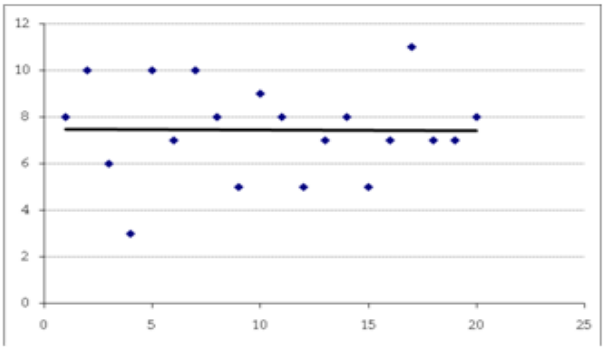


Gráfico 5. Diagrama de dispersão:
correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora do grupo 2

A correlação linear de -0,02 dá origem a uma explicação que resulta em uma reta horizontal. A linha de tendência desse diagrama mostra a inexistência de correlação entre a compreensão leitora e o uso da conjunção.

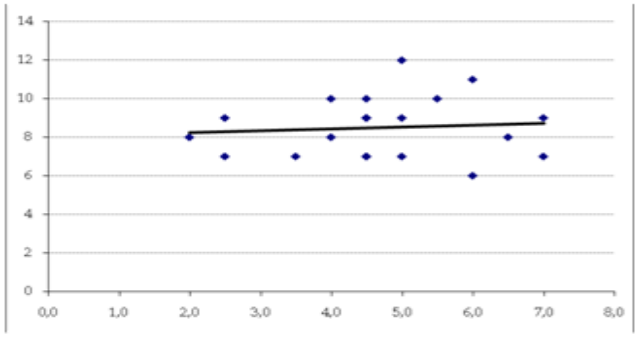


Gráfico 6. Diagrama de dispersão:
correlação entre consciência linguística e compreensão leitora do grupo 2

A correlação linear de 0,08 dá origem a uma explicação que resulta em uma reta quase horizontal. A linha de tendência desse diagrama, semelhante à linha do

gráfico 5, mostra a quase inexistência de correlação entre compreensão leitora e o uso da conjunção.

O gráfico 7 também se referem à questão de pesquisa (f), que desejava verificar a correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, mas agora associados os dois grupos.

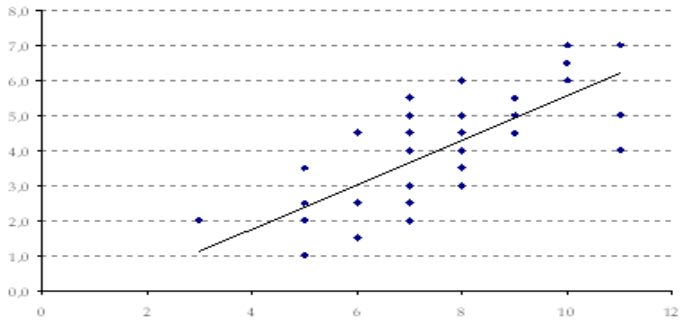


Gráfico 7. Diagrama de dispersão:
correlação entre uso da conjunção e consciência linguística de todos os sujeitos

Essa correlação linear entre consciência linguística de todos os sujeitos e o uso da conjunção é positiva, de 0,74.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, no que se refere ao desempenho dos sujeitos quanto ao emprego de conjunções em situações lacunadas sem a presença de alternativas de repostas e em situações lacunadas com a alternativa de respostas, que o fato de ter a caixa com as possibilidades de conjunções aumentou consideravelmente o número de acertos dos sujeitos do grupo 2. Isso comprova que disponibilizar as possibilidades de preenchimento das conjunções no texto aumenta o índice de acertos. Observou-se que o grupo que recebera as alternativas de resposta acertara mais alternativas. Isso faz acreditar que disponibilizar alternativas privilegia os sujeitos.

Em relação ao nível de consciência linguística, verificou-se que o maior número de respostas, no grupo 1, corresponde ao nível de pré-consciência (1), sujeito erra o uso da conjunção e também a justificativa ou não justifica. Apenas 88 respostas (de um total de 300) correspondem aos níveis de consciência e consciência plena. Já no grupo 2 esse nível de consciência plena duplica e a soma dos resultados de consciência e consciência plena passam para 149. As respostas referentes ao nível de pré-consciência (1) caem pela metade neste grupo, e passam para 143 as correspondentes ao nível de pré-consciência (2). Isso comprova que disponibilizar alternativas de respostas diminui, consideravelmente, o número de respostas pré-conscientes de nível (1) e (2), por exemplo, e aumenta, consideravelmente, o número de respostas dadas de forma consciente. Pode-se pensar que o ideal, então, em se tratando de aprendizagem da Língua Portuguesa, está em professores passarem a trabalhar com o uso de conjunções e a consciência sobre esse uso. Ter consciência no que se refere às conjunções não significa saber classificá-las, pois não foi preciso, neste estudo, que os alunos conhecessem a classificação das conjunções, segundo as gramáticas tradicionais (e normativas), para empregá-las corretamente (ou não) e ter consciência deste uso.

No que se refere ao nível de compreensão leitora dos sujeitos considerando as relações estabelecidas pelas conjunções, verificou-se que, de modo geral, os alunos

tiveram um bom desempenho no teste de V/F. Independente de terem respondido ao instrumento I ou ao II, todos se saíram relativamente bem. Inclusive, constatou-se que o fato de responder ao instrumento II não aumentou o número de acertos. Neste teste, não houve vantagem alguma ter as alternativas de resposta.

Verificou-se, no que se refere à existência ou não de correlação entre o emprego de conjunções, o nível de consciência linguística e o nível de compreensão leitora, que, em ambos os grupos, existem correlações e que a maior correlação está entre consciência linguística e o uso das conjunções. No grupo 1, os escores do emprego das conjunções e do nível de consciência linguística se correlacionam positivamente (0,77), assim como no grupo 2. Também existe, embora pequena, correlação entre uso da conjunção e compreensão leitora (0,32) e consciência linguística e compreensão leitora (0,52). No grupo 2, a correlação é positiva e o gráfico de tendência nos mostra uma reta inclinada bem acentuada (ascendência) entre uso da conjunção e consciência linguística (0,90). Isso quer dizer que o grupo que teve a oportunidade de aplicar as conjunções com base nas alternativas, talvez por causa dessa disponibilização, conseguiu dar respostas mais conscientes.

Constatou-se que é possível utilizar as conjunções estabelecendo as relações apropriadas, sem mesmo conhecer as classificações, presentes nas gramáticas. Também se verificou que o aluno é capaz de verbalizar sobre esse uso, explicando adequadamente as relações estabelecidas pelas conjunções no texto. O curioso é que aplicar um teste de compreensão leitora com base no uso das conjunções, não demonstra relação com o uso correto e consciente da conjunção. Portanto, é imprescindível que os professores passem a trabalhar com a consciência linguística do aluno.

Esta pesquisa trouxe um enfoque diferenciado nos estudos de compreensão leitora ao correlacioná-la ao uso de conjunções e à consciência linguística; inovou na combinação dos instrumentos; agrega às pesquisas que falam sobre o uso das conjunções e sobre a compreensão leitora; alerta para a necessidade de os professores voltarem o seu olhar para a consciência linguística, comprovando que nela está o alicerce para a construção de significado na língua.

REFERÊNCIAS

Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1983). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2. ed.). Porto, Portugal: ASA Editores.

Goodman, K. S. (1976). Um jogo psicolinguístico de adivinhação. In H. Singer & R. B. Ruddell, *Theoretical models and processes of reading* (2. ed.). Newark: Internacional Reading Association.

Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In E. Ferreiro & M. G. Palácio, *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura – Um modelo psicolingüístico transacional. *Letras de Hoje, 26*(4), 9-43.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Kato, M. A. (2007). *O aprendizado da leitura* (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, A. (1992). *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (2. ed.). Campinas, SP: Pontes.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: D. C. Luzzatto.

Pereira, V. W. (2002). Arrisque-se... faça seu jogo. *Letras de Hoje, 37*(2), 47-63.

Smith, F. (1999). *Leitura significativa* (3. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler* (4. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
Spohr, M. L. (2006). *Referências pessoais: Compreensão leitora e consciência lingüística de alunos do ensino médio* (Dissertação de Mestrado). PUCRS, Brasil.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Victoria Wilson

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL)

O ESTADO DA PESQUISA: ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O interesse principal deste trabalho é associar os resultados dos Indicadores de Letramento Científico (ILC) ao aporte teórico escolhido, de base bakhtiniana, para propor uma reflexão e um modo de olhar e investigar as práticas de letramento de professores em curso, particularmente o curso de Letras. Objetiva-se trabalhar com uma perspectiva crítica de letramento,

> (...) in understanding the 'problems' being identified in student writing. Without such a perspective, such problems tend to be explained mainly with respect to the students themselves or seen as a consequence of the mass introduction of 'nontraditional' students. (Lea & Street, 1998, p. 173)

O domínio das normas e convenções linguísticas existentes e produzidas no meio acadêmico se faz necessário para aqueles que ingressam na universidade (são as regras do jogo). O contexto acadêmico é um lugar de forças reguladoras e controladoras e "(...) o poder que reside em ser letrado ou culturalmente desenvolvido é manipulado fundamentalmente pelas próprias instituições controladoras de seu exercício" (Mey, 2001, p. 94). No entanto, o campo das normas e convenções, se tomarmos as discussões sobre letramento, corresponderia ao que se denomina por modelo autônomo de letramento, quando entendido em seus aspectos estruturais isolados. O que o modelo ideológico de letramento reivindica é a conceitualização e a investigação de um modo diferente das relações entre língua, letramento e sociedade.

Abre-se muito esse horizonte, sem dúvida, mas se colocam em questão certas compreensões já territorializadas, no sentido de acomodadas, para que possam ser revistas. Os *Novos Estudos do Letramento* propõem avançar no ensino das técnicas, habilidades e instrumentalização do letramento em direção à "conscientização da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e usamos em determinados momentos" (Street, 2005, p. 23).

Não basta apenas assumir a perspectiva crítica do letramento (e pedagógica) em discussões teóricas; é preciso ir mais longe para se compreender com e como Amorim que:

> (...) meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (Amorim, 2007, p. 14)

Por essa razão, tenho "revisitado" meu próprio fazer acadêmico, desde a perspectiva teórica assumida – a do modelo ideológico de letramento que subverte o

conceito de habilidades linguísticas para uma concepção de usos e práticas sociais da língua escrita (Street, 1984) –, até a orientação dialógica e discursiva de base bakhtiniana. Em ambos, os aspectos sociais, extralinguísticos, por assim dizer, são os que constituem, integram a língua e o discurso e os tornam vivos, evidentemente, por conta daqueles que "falam" a língua e nela se expressam em atenção ("atitude responsiva ativa") aos seus interlocutores mais imediatos ou potenciais, nas situações de comunicação do dia a dia. Creio que essas concepções se aplicam a todas as formas e usos de linguagem – cuja compreensão e ação tanto envolvem a aprendizagem de habilidades como também as efetivas práticas e experiências rotineiras e sociais de convívio, comunicação e expressão entre as pessoas nas diferentes contingências da vida humana.

No caso da análise da escrita acadêmica produzida pelos alunos, professores em formação, como conciliar as práticas de "higiene verbal" (Cameron, 1995), às práticas de letramento acadêmico, seja na condição de professora, seja na de pesquisadora? Como meu olhar exterior vai romper com os preconceitos históricos para lidar com os conhecimentos e linguagens dos coletivos populares – conciliando práticas normativas e crenças já sedimentadas no contexto acadêmico? O conceito de "higiene verbal", proposto por Cameron (1995), do qual venho me apropriando, vem mostrar o quanto o caráter normativo da língua ou "a luta por controlá-la [a língua] ao definir sua natureza" está presente nos estudos linguísticos, na Linguística e na atitude dos linguistas! Segundo a autora:

> 1. Somos higienistas verbais porque temos normas e valores; não há como escapar da normatividade;
> 2. A higiene verbal passa a existir toda vez que as pessoas refletem sobre a língua de um modo crítico (avaliativo) (Cameron, 1995, p.12).

Trazer a questão da normatividade para o campo da pesquisa do modo crítico, como Cameron (1995) propõe, pode contribuir para lidarmos com os dilemas intrínsecos à língua e ao discurso; aos modos de elaboração da linguagem escrita em diferentes domínios, gêneros e estilos. É adentrar no campo dos gêneros discursivos como acontecimentos sociais, que, no contexto acadêmico de formação de professores, pode contribuir para a valorização do "pensar sobre" no lugar apenas do fazer eficiente (leia-se técnica/habilidade, etc.), pois "quanto mais conhecimento, mais livre", nos lembra Arroyo (2011, p. 109).

Os estudos do professor sobre os *outros sujeitos e as outras pedagogias* (Arroyo, 2012) me desafiaram a pensar esses "outros" sob uma perspectiva crítica e mais aguda para refletir no âmbito acadêmico – da investigação, da produção de conhecimento e do letramento de professores em curso – os dilemas da sociedade brasileira (e suas pedagogias) ancorada(s) nas profundas desigualdades sociais, recolocando-me em outra dimensão – sem polarizar o que já está polarizado – para pensar o "nós" e o "eles". Para Arroyo (2012), em alusão às pedagogias críticas, é preciso se aventurar a pensar os processos radicais que levaram à "conformação dos Outros como inexistentes" por meio de pedagogias "perversas" e "desumanizantes" (p. 51). Segundo o autor, "Na história oficial das teorias pedagógicas não tem havido lugar para uma análise radical do pensamento moderno" (Arroyo, 2012, p. 51).

A proposta em assumir um lugar radical nessa pesquisa está em acolher de modo integrado as diferenças, para compreender, no discurso e no corpo, os lugares de onde falamos e para quem falamos. Quem são esses sujeitos para quem elaboramos (e do modo como elaboramos) nossas pedagogias? Ou de acordo com as indagações de Cameron (1995): "quem prescreve para quem, o que prescreve, como e

com que propósitos?" (p. 5). Que propostas, que reflexões sobre o letramento acadêmico (no caso) vão continuar a manter as "brutais pedagogias de produzir inexistentes [e que] foram ensaiadas e persistem em nossa história desde a colonização?" (Cameron, 1995, p.51).

A necessidade de se rediscutir a dimensão política do letramento (e no caso o acadêmico) – na perspectiva dos outros sujeitos –, pode contribuir para a redefinição da perspectiva, do método e, consequentemente, do fazer acadêmico. Considerando as palavras de Jair de Oliveira (2005), à luz da pragmática na sala de aula:

> Nenhuma coisa é em si política, e a pragmática – o uso da linguagem em sala de aula, somente o será quando o professor reconfigurar as relações que determinam o que é visível/invisível aos "incontáveis" e alterar o estatuto das palavras, garantindo um espaço de experiência litigiosa para si e seus interlocutores. Como o professor também é um "incontável", o sair de uma naturalidade de um lugar instituído e abrir um local de contagem para si e para outros, só acontecerá se as interações escolares produzirem cenas paradoxais como aquelas que confrontam a necessidade de perpetuação das normas ocultas do sistema e a sua transgressão (...). (p. 11)

COMO AGIR NO CAMPO DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO EM PROL DE UMA AÇÃO EFETIVAMENTE TRANSFORMADORA?

É preciso pensar (n)as práticas a que estamos habituados e que se materializam no contexto acadêmico em confronto com aquelas que prescrevemos (naturalmente) nesse contexto. Há uma série de normas que se exigem na academia a começar pelo exame de vestibular para ingresso nas universidades brasileiras – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, critério e instrumento regulador, uma espécie de indicador de letramento e porta de acesso à universidade. Já ali são selecionados e aprovados os candidatos, cuja trajetória de conhecimento, em sua grande maioria, é resultado do chamado letramento escolar sistematizado. Sob esse rótulo, muito se pode discutir também, pois que práticas de letramento foram vivenciadas pelos alunos em seu percurso pela escola? Que práticas são privilegiadas no ENEM em termos do conteúdo exigido? Não nos esqueçamos de que os estudantes universitários são fruto das práticas escolares oficiais e, portanto, consideradas legítimas pela sociedade. Assim, voltamos às indagações de Cameron (1995): quem prescreve o quê, para quem e por quê?

No campo do letramento acadêmico, portanto, faz-se necessário rever e considerar as práticas sociais onde os diversos usos da escrita se fazem presentes e se materializam, caracterizando um estilo do gênero. A normatividade, como parte de uma faceta do letramento, não se limita à aquisição de habilidades, porque é "parte do que significa usar a língua e não apenas alguma coisa *perversamente* enxertada nela" (Cameron, 1995, p. 1, grifo meu). Se o contexto acadêmico é regulador/controlador, como afirmamos anteriormente, também é um espaço de embates e tensões em que se debatem distintos (às vezes contraditórios) esquemas valorativos – reafirmando, ou não, os modos como os grupos sociais consideram e legitimam a língua escrita (cf. Goulart, 2011). Observar os modos de "apropriação" da língua, do discurso e do estilo do gênero associados aos saberes científicos implica considerá-los como parte das experiências subjetivas de cada um que participa do processo de ensino-aprendizagem. São esses os eixos sobre os quais esse trabalho se debruçará.

O QUE É VISÍVEL? O QUE É INVISÍVEL? O QUE QUEREMOS/ESPERAMOS EM TERMOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO COMO PROFESSORES DE NOSSOS ALUNOS?

Nos *Novos Estudos do Letramento*, fica claro que o "letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação" (Street, 2005, p. 41). Em termos políticos, sociais e geográficos, já enfrentamos um enorme problema. O Brasil é um país continental, com diferenças ricas, porém com agudas e profundas desigualdades. Os índices de leitura e escrita não são animadores; estamos aquém inclusive da aquisição das habilidades consideradas essenciais como demonstram os dados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF – 2011-2): 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples; 25% da população brasileira adulta estão plenamente alfabetizadas; somente 62% das pessoas com ensino superior completo e 35% com ensino médio completo são consideradas alfabetizadas em nível pleno (nível de leitura e compreensão de textos mais longos que envolve associações, relações, comparações, inferências, sínteses, etc.).

Sobre o ensino superior, o Indicador de Letramento Científico (ILC)[1] – cuja pesquisa é de natureza não-escolar, aborda, além dos conjuntos de conhecimentos tradicionalmente ensinados na escola,

> (...) a "capacidade de usar conceitos e procedimentos tipicamente científicos para explicar fenômenos e para resolver problemas, avaliando, ainda que de maneira superficial, em que medida e visão de mundo que um cidadão possui depende desses conhecimentos para fazer sentido. (ILC, 2014, p. 2)

O conceito de letramento científico é o mesmo adotado pelo INAF – um contínuo que abrange um conjunto de habilidades e conhecimentos elementares até processos cognitivos mais complexos relativos à linguagem escrita. Para chegarem aos resultados, os pesquisadores mediram a capacidade de uso e compreensão da linguagem técnico-científica, "inclusive a utilização de conhecimentos específicos previamente adquiridos, para lidar com situações cotidianas" (p. 1). Dados do ILC em termos da escala de proficiência mostram o seguinte:

1. 48% da população entre 15 e 40 anos com mais de 4 anos de estudo, moradores da região metropolitana, foi classificada no nível 2 – letramento científico rudimentar.
2. 31% da população de referência do ILC encontram-se no nível 3 – letramento científico básico.
3. Apenas 5 de cada 10 pessoas são classificadas no nível 4 – letramento científico proficiente.
4. 16% da população entre 15 e 40 anos encontram-se no nível 1 – letramento não-científico.

Quanto à variável escolaridade, relativa aos indivíduos que chegaram ao Ensino Superior (23% do total da amostra), os resultados indicam:

1. 48% atingiram o nível de letramento científico básico (nível 3).
2. 11% podem ser considerados no nível 4, correspondente ao letramento científico proficiente.

3. Ainda assim, 37% desse grupo demonstraram ter letramento científico rudimentar e 1% podem ser considerados "iletrados do ponto de vista científico", segundo a pesquisa.

Não basta, portanto, assinalar e compreender que as práticas letradas estão inseridas em determinados contextos e são por eles afetadas. É preciso problematizá-las agudamente, como Arroyo (2012) nos estimula a fazer:

> (...) nos sofisticados mecanismos de avaliação, classificação, os fracassos históricos persistentes são vistos como inerentes à condição dos grupos populares como inferiores, o que tem operado como mecanismos para destacar a superioridade cognitiva, moral, humana do Nós. (p. 55)

Tal superioridade tem como referente um Nós para quem as teorias pedagógicas foram elaboradas, tornando invisíveis ou incontáveis os Outros, como também assinala Oliveira (2005) a partir da dimensão pragmática da língua e do discurso:

> (...) mais do que investir na obediência a um script para a interação ou adequação discursiva do sujeito nas várias situações sócio-discursivas – o que significa a adoção de regras ritualísticas formais e um condicionamento a uma taxonomia de atos de fala aptos para esta ou aquela ocasião (x então y), torna-se imperioso gerar um saber constituinte que permita aos "incontáveis" usar a linguagem a fim de alterar a situação em que eles próprios se encontram. (p. 12)

O desafio em falar, investigar o letramento, ou as práticas letradas, àluz dos *Novos Estudos do Letramento* está em saber em qual lugar nos (re)colocarmos/posicionarmos como professores e como professores de nossos alunos em contexto de formação de professores. Num país como o Brasil, em que o acesso à universidade significa, sim, a inserção em um mercado de trabalho e muitas vezes, consequentemente, a ascensão social e econômica de famílias cujas gerações anteriores sequer sonharam com o ensino superior, como é a realidade de muitos de nossos alunos, os dados do ILC ecoam a prática de nossas pedagogias mesmo em se tratando de população cientificamente letrada. Mas como interpretar os dados do ILC à luz dos *Novos Estudos do Letramento*, da higiene verbal, da pragmática e da perspectiva bakhtiniana trazendo-os para o nosso contexto?

Acredito que a Linguística aplicada híbrida ou mestiça a que Moita Lopes (2006) se refere e propõe como pressuposto para se pensar as linguagens no âmbito social e político pode se tornar um campo teórico e metodológico propício para a produção de conhecimento ou para o narrar (d)a vida social de modo "responsivo", dada a inerente interdisciplinaridade da pesquisa e do material de estudo. Assim, destaco algumas diretrizes ou orientações para o encaminhamento da pesquisa a que me proponho continuar a realizar sobre letramento acadêmico, buscando a integração desses campos do conhecimento à luz da perspectiva discursiva e do hibridismo reivindicado pela Linguística Aplicada:

a) Os *Novos Estudos do Letramento* incorporam a dimensão política para entender o letramento como conjunto plural de práticas sociais, considerando-se os diferentes contextos sociais onde ocorrem (Gee, 1996) e os sujeitos envolvidos nesses contextos (comunidades de prática): quem são? A quem interessam e por quê? De onde

falam/escrevem e para quem? (Oliveira, 2005; Geraldi, 1993; Arroyo, 2012). As práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação (Street, 2014, p. 41).

b) A integração de vários domínios e redes implicados no letramento acadêmico é bem explicitado em um esquema elaborado por Pourbaix (2000) em que a autora ressalta a necessidade de se operar com o conceito de comunidade de práticas. Nesse esquema, a comunidade de prática que ocupa a parte central da imagem de onde partem os outros domínios de letramento. Na imagem (ao final do texto)[2], pode-se observar como os domínios se inter-relacionam – seja em nível de habilidades necessárias que integram o letramento acadêmico, como na parte superior do diagrama; seja no âmbito social, abrangendo as diversas esferas por onde vivem e circulam as pessoas (uma alusão à compreensão dos gêneros na perspectiva bakhtiniana), como mostra a parte inferior do diagrama, onde a autora situa os outros domínios da vida social que também integram diferentes comunidades por onde circulam as pessoas.

c) O estudo da "comunidade de prática", conceito introduzido por Wenger (1998, p.73), compreende três aspectos: "engajamento mútuo"; "empreendimento conjunto"; "repertório compartilhado"; o conceito também explorado por Eckert e McConnel Ginet (1992) dá a entender que as pessoas em interação com as outras podem construir e elaborar padrões linguísticos e identidades sociais mútuas na medida em que se engajam em atividades nas variadas comunidades das quais participam e às quais pertencem ou almejam pertencer, e como esse engajamento está íntima e diretamente ligado aos usos linguísticos:

> In the course of engaging with others in such activity, people collaboratively construct a sense of themselves and of others as certain kinds of persons, as members of various communities with various forms of membership, authority, and privilege in those communities. In all of these, language interacts with other symbolic systems - dress, body adornment, ways of moving, gaze, touch, handwriting style, locales for hanging out, and so on. And the selves constructed are not simply (or even primarily) gendered selves: they are unemployed, AsianAmerican, lesbian, college-educated, post-menopausal selves in a variety of relations to other people. Language is never encountered without other symbol systems, and gender is always joined with real people's complex forms of participation in the communities to which they belong (or have belonged or expect to join). (Eckert & McConnel Ginet, 1992, p. 4)

d) No campo da higiene verbal, Cameron (1995) associa o conceito de prática social e uso da língua às regularidades comportamentais, pois, segundo a autora, os falantes, ao aprenderem, seguem certas normas, normas essas que podem ser capturadas em termos dessas regularidades as quais expressam simbolicamente diferentes valores – moral, social, político (Cameron, 1995, p. 24). Assim, na análise dos textos escritos dos alunos, podem-se observar as regularidades comportamentais e o que significam/representam em termos das práticas de leitura e escrita acadêmicas – que regras seguem e

internalizam; quais repelem, negligenciam; quais foram e são desapropriadas ou reapropriadas (cf. Goulart); ou seja, como lidam e vivem a experiência linguística (acadêmica): como os alunos são afetados por essa experiência com a linguagem.

e) Em função das particularidades do contexto, somos introduzidos no campo do dialogismo bakhtiniano: que vozes são aceitas, quais são negadas na apropriação do discurso/conhecimento alheio (típico da produção científica) – que movimentos entre a palavra de autoridade e a palavra internamente persuasiva podem ser percebidos nos textos; como se movimentam as forças centrípetas e centrífugas da língua em atenção ao plurilinguismo social a que Bakhtin se refere. Pode-se incluir aqui a dimensão ética e estética do letramento numa apropriação do estilo em Bakhtin: afirmação da experiência subjetiva da linguagem; o "estilizador" inclui no seu plano o discurso do outro no sentido de suas próprias intenções (Bakhtin, 1993, pp. 163-168). Ou seja, o letramento compreendido como um conjunto de vozes sociais e estilos que integram os vários domínios do conhecimento no campo do letramento científico em que "enunciar é argumentar" tendo em vista o Outro (Goulart, 2007, 2009, 2012).
f) A dimensão ética e política: como compromisso social e consciente do uso da língua (*atitude responsiva* – Bakhtin) – problematizando as relações de um "eu" e de um "nós" em contraponto com os Outros/Eles. Quem são os outros/eles afinal que são diferentes de mim/nós? Ou vice-versa? De onde falo como professora, como professora-pesquisadora, como pessoa, cidadã? E como o meu dizer repercute no aluno em termos de minhas e suas (nossas) experiências subjetivas com a língua(gem)? A perspectiva crítica da investigação precisa aprofundar essas questões também no âmbito acadêmico.
g) Trazer as "vozes do Sul" (Moita Lopes, 2006), para a discussão no campo do letramento acadêmico só faz sentido se a essa dimensão ético-política se integrar a dialógica, o que significa não trabalhar mais com a polarização dos lugares, mas procurar compreendê-los, de modo integrado, na dinâmica das relações políticas, educacionais para des/reconstruí-las. Segundo Arroyo (2012):

> As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque o obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de sua produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esse ser pensados e feitos subalternos desconstroem as autoidentidades do pensamento pedagógico. (p. 11)

O letramento, quando tomado em seu modelo ideológico, faz-nos perceber (cf. Wilson e Alvernaz, 2012)[3] o quanto, no processo de aprendizagem, os textos dos alunos são expressivos em salientar o jogo das forças centrípetas e centrífugas da língua (cf. Bakhtin, 1993), revelando uma unidade contraditória e incerta em busca da institucionalização, da apreensão da norma e convenção. Nesse sentido, os textos produzidos pelos alunos, ao projetarem as expectativas do contexto, ainda que de modo incerto, acabam por projetar também uma pluralidade (divergente) de vozes/identidades.

Os exemplos abaixo reproduzem, em outro momento da pesquisa, trechos da monografia de final de curso de uma aluna de Letras[4], e mostram a complexidade das reflexões dessa aluna – bolsista de Iniciação à Docência e professora em formação – sobre aspectos relacionados ao letramento, às práticas da escrita em eventos como o vestibular. São reveladores de uma escrita amadurecida, em que se observa um movimento de autoria em diálogo com textos e vozes nos quais se fundamentou teoricamente.

> No momento em que o letramento começa a ser estudado e a ganhar força, tornou-se mais fácil compreender as relações entre a escrita e o seu papel social, já que o letramento revela novos sentidos sobre o uso da linguagem escrita, incluindo-a como parte das práticas sociais. O letramento é definido por Kleiman (1995) "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (p. 19). Visto isto, podemos constatar que o letramento está presente nas redações, num contexto específico (evento vestibular), para objetivos específicos (a aprovação). Logo, consideramos o vestibular como um evento de letramento, com grau avaliativo.
>
> Ainda sobre os estudos do letramento, não podemos esquecer as definições e modelos estudados e defendidos por Street, estudos estes que consolidam a escrita como prática letrada. Street reconhece a existência de dois modelos de letramento: o autônomo e ideológico. No modelo autônomo de letramento a escrita é vista de modo separado dos seus contextos de uso, e a oralidade fica em segundo plano. Desta forma há uma dicotomia entre a escrita e a oralidade, em que a escrita é regida pela lógica, pela razão enquanto a oralidade é pertencente às funções interpessoais da linguagem. Por outro lado no modelo ideológico o letramento é observado como vinculado aos seus contextos de utilização em que os indivíduos encontram-se inseridos, não havendo uma dicotomização entre a escrita e a oralidade. A escrita é observada a partir das práticas sociais e ligada diretamente a elas".

OS RESULTADOS DO ILC E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO (RE)PRODUZIDO: AS VOZES QUE SE MANIFESTAM

O ILC, ao demarcar os níveis de letramento, mostrou o quanto ainda é fundamental administrar e ensinar habilidades e competências em leitura e escrita; em como também o conhecimento científico está restrito a determinados domínios, áreas e interesses e, desse modo, ligado à linguagem especializada desses domínios.

Porém, seus cálculos preveem um tipo de conhecimento específico, ainda que aplicado às situações cotidianas. Será que preveem, também, de modo subjacente, o modo como o conhecimento e sua avaliação posterior, em outra situação, estão condicionados a práticas educativas pensadas para educar e civilizar os coletivos? Foram consideradas outras formas de conceber as práticas letradas ou foram formatadas no padrão poder/saber para manterem as mesmas condições de subalternidade?

Se "a legitimidade de um saber não deve ser confundida a partir de sua consideração como científico"; (...) se outros saberes se constituem a partir de outras racionalidades (Lopes, 1999, p. 97), seria o caso de repensarmos o conhecimento científico e, consequentemente o letramento acadêmico, no campo destas diferentes racionalidades. Para Arnay (1999), a racionalidade das ciências

> (...) não passa de um conjunto efêmero de abstrações idealizadas do comportamento das coisas e das pessoas no mundo, impondo tal idealização como o modelo verdadeiro a ser atingido pelo desenvolvimento do conhecimento e afastando outros modelos explicativos culturalmente adaptativos e de alta significação pessoal. (p. 48)

Os resultados do ILC, por sua vez, não podem ser desconsiderados, pois servem como um retrato do quadro atual em termos de letramento científico. Trata-se, sem dúvida, de um instrumento útil para a compreensão – ou um tipo de compreensão – das práticas letradas em termos das habilidades de leitura e da capacidade de usar conceitos e de aplicá-los a situações do cotidiano, se devidamente aprendidos e internalizados pelas pessoas. Os resultados mostram como o conhecimento científico produzido na universidade e/ou o conhecimento das ciências humanas afetam a vida das pessoas, de nossos alunos, com reflexos em sua vida social.

Cabe, porém, nos perguntarmos como os saberes da vida cotidiana são introduzidos e aproveitados na universidade; se são negligenciados ou tratados como relevantes para a produção/construção do conhecimento (científico) e de que modo se articulam ou se integram aos outros saberes e linguagens – as oriundas das experiências dos alunos e também dos professores. Em que medida a aprendizagem do conhecimento e da linguagem especializados no contexto acadêmico pode repercutir na vida de nossos alunos, especialmente na dos professores em formação? Ser letrado para quê e para quem afinal? Para que ensinamos a usar a linguagem acadêmica ou para que o letramento científico se, parafraseando Oliveira (2005), não for para alterar a situação em que nós e nossos alunos, professores em formação, incontáveis ou não, se encontram? Como vamos alterar o quadro estatístico com índices tão elevados de analfabetismo funcional, iletramento científico e letramento científico rudimentar se não mudarmos as nossas próprias práticas pedagógicas?

NOTAS

[1] O ILC entende por letramento não-científico (nível 1): habilidades que se limitam à leitura de informações apresentadas de forma explícita e em contextos previamente conhecidos, sem contribuição de noções científicas para apoiar a compreensão na realidade. Por letramento científico rudimentar (nível 2): domínio da habilidade de localizar informações em diversos formatos de texto, com capacidade de reconhecer termos científicos simples, sem demonstrar conhecimentos e habilidades necessárias para resolver problemas ou interpretar informações de natureza científica. Por letramento científico básico (nível 3): capacidade de utilizar informações científicas presentes em gráficos, tabelas, esquemas e textos de maior complexidade para resolver problemas relacionados à vida cotidiana; capacidade de interpretar fenômenos naturais e de resolver problemas que envolvam a utilização de conhecimentos científicos básicos sem possuir suficiente domínio de conceitos científicos necessários para resolver problemas ou interpretar fenômenos mais complexos. Por letramento científico proficiente (nível 4): compreensão efetiva da terminologia científica com aplicação dos conceitos da ciência para interpretar a realidade para além das aplicações restritas ao cotidiano.

[2] Quadro Pourbaix (2000)

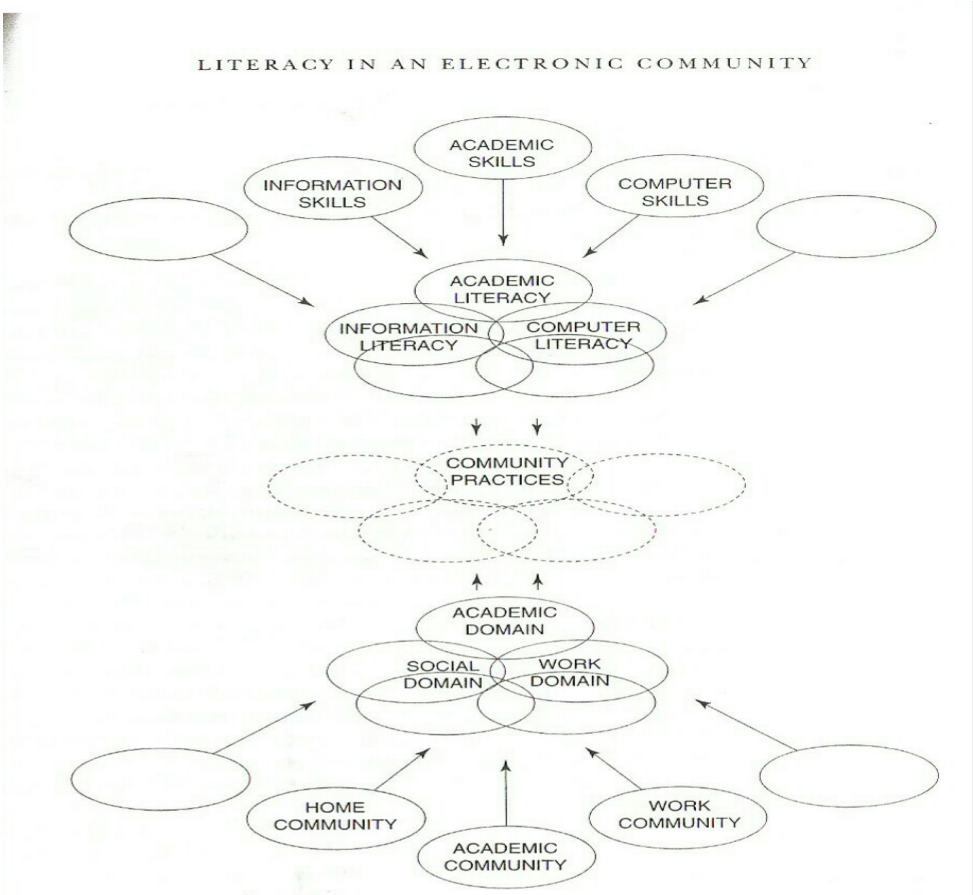


Figure 8.1 Evolution of theoretical concepts

[3] Em trabalhos anteriores, Wilson (2009), Wilson e Alvernaz (2012) observaram que a aprendizagem de linguagens sociais mais complexas é incorporada às práticas de escrita acadêmica, além de outras práticas de letramento antes incorporadas tais como aquelas adquiridas no letramento escolar e outras das quais os alunos participam em outras esferas.
[4] Monografia de conclusão de curso: *Redação de vestibular: protocolo a ser cumprido?*, por Jamilly Moraes Silva.

REFERÊNCIAS

Amorim, M. (2007). A contribuição de Mikhail Bakhtin: A tripla articulação ética, estética e epistemológica. In M. T. Freitas et al., *Ciências humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin* (pp. 11-25). São Paulo: Cortez

Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes.

Bakhtin, M. (1993). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. São Paulo: UNESP, Hucitec.

Bakhtin, M. (2003 [1979]). Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal* (4. ed., pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes.

Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London: Routledge.

Eckert, P., & McConnel Ginet, S. (1992). Communities of practice: Where language, gender, and power all live. In K. Hall, M. Bucholtz, & B. Moonwomon (Eds.), *Locating power – Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference* (vol. 2). Berkeley.

Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Bristol: The Falmer Press.

Geraldi, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Pontes.

Gomes, A. S. L. (Org.). (2015). *Letramento científico: Um indicador para o Brasil – Versão preliminar*. São Paulo: Instituto Abramundo. Disponível em: http://www.abramundo.com.br/experimenta/assets/downloads/LetramentoCientifico.pdf

Goulart, C. (2007). Enunciar é argumentar: Analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições, 18*(3)(54), 93-107.

Goulart, C. (2009). Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública, 18*(36), 15-31. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/514

Goulart, C. (2010). Cultura escrita e escola: Letrar alfabetizando. In M. Marinho (Org.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 438-456). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Goulart, C. (n.d.). *Uma abordagem discursiva do processo de aprendizagem da linguagem escrita em diferentes períodos de escolarização formal* [produção interna].

Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157-173. doi: 10.1080/03075079812331380334

Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Mey, J. (2001). *Vozes da sociedade: Seminários de pragmática***.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e via contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Por uma linguística indisciplinar* (pp. 85-108). São Paulo: Parábola.

Oliveira, J. A. (2005). A pragmática na sala de aula. *Psicopedagogia online: Portal da educação e saúde mental.* Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=772 (acesso em 17 jan. 2016).

Pourbaix, R. (2000). Emergent literacy practices in an electronic community. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 7-15). London: New York: Routledge.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (2014 [1995]). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.

Wenger, E. (1998). Community. In E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (pp. 72-84). Cambridge: Cambridge University.

Wilson, V. (2009). A construção discursiva e identitária na escrita acadêmica. In F. A. Almeida & J. C. Gonçalves (Orgs.), *Interação, contexto e identidade em práticas sociais* (pp. 95-116). Niterói: EDUFF.

Wilson, V., & Alvernaz, S. (2010). Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. *Revista Profissão Docente, 10*(22).

ÍNDICE
NOTA DE ABERTURA
5
CONFERÊNCIAS
COMUNICAÇÕES
ÍNDICE DE AUTORES

Índice de Autores

Alves, Anabela Carvalho 613
Alves, Carla 84
Alves, Pâmella 36
Amante, Susana 55
Antunes, Sónia 45
Balula, João Paulo 55
Barbeiro, Célia 65
Barbeiro, Luís Filipe 65; 74
Barbosa, Gabriela 84; 92
Barbosa, Juliana Bertucci 36
Barros, Cláudia Paes 583
Basílio, Rita 102
Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes 111
Bizarro, Rosa 84
Branco, Pedro 318
Carvalho, Ângela 559
Carvalho, José António Brandão 436
Casotti, Janayna Bertollo Cozer 120
Castro, Marcelo Macedo Corrêa 129
Conceição, Ana Carolina 138
Correia, Manuela da Silva 145
Coscarelli, Carla Viana 154
Costa, Eliane 167
Costa, Maria Emanuele Pereira 576
Coutinho, Clara 318
Cunha, Juliana 173
Custódio, Pedro Balaus 182
Dalvi, Maria Amélia 193
Dias, Eliana 202
Dias, Juliana de Freitas 497; 513
Dias, Valdenides Cabral de Araújo 211
Dionísio, Maria de Lourdes 173; 422
Duarte, Isabel Margarida 219
Eletério, Lúcia Helena Abreu 389
Fardilha Luís 559
Ferreto, Willian Fernando 233
Finotti, Luísa Helena Borges 507
Fontes, Maikel 154
Galvão, André Luis Machado 239
Geraldi, João Wanderley 12
Gonçalves, Denise 246
Gonçalves, Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte 299
Guedes, Maria Manuel 219
Gurgel, Manoelito 256; 263; 271
Hart, Rosane 280
Heinig, Otilia Lizete de Oliveira Martins 138; 291; 357; 540
Kloth, Gabriela 291
Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga 271
Lima, Maria Cecília 202
Luís, Tânia Sofia Horta dos Santos 299
Machado, Ana Paula 219
Margonari, Denise Maria 307
Matos, Isabel Aires 55
Medeiros, Ana 318

Mello, Maria de Fátima 327
Mesquita, Elisete Maria de Carvalho 335
Milian, Marta 23
Moraes, Micheline 344; 352
Moresco, Suy Mey Schumacher 357
Munhoz, Silmara Carina Dornelas 522
Murciano, Aroa 366
Netto, Daniela Favero 375
Nidecker, Marietta Nunes 384
Oliveira, Ana Paula da Silva Conceição 384
Oliveira, Carlos Alexandre Rodrigues 154
Oliveira, Marcia Lisbôa Costa 389
Ozaeta, Arantza 366
Paes, Dayhane Alves Escobar Ribeiro 399
Pereira, Íris 318
Pereira, João 92
Pessoa, Maria do Socorro 413
Pinto, Ana Isabel 422
Pires, Maria da Conceição 436
Pires, Natália Albino 445
Rangel, Andréia Mello 111
Rehfeld, Maria Bernadete 456
Resende, Valéria Barbosa 464
Rezende, Renato Cabral 479
Ribeiro, Ormezinda Maria 479; 490; 497; 522
Ribeiro, Patrícia Graeff Viana Liquieri 111
Rocha, Maura Alves de Freitas 507
Rodrigues, Sónia Valente 219; 559
Rodrigues, Ulisdete Rodrigues de Souza 497; 513; 522; 576
Sá, Rubens Lacerda 531
Sainz, Matilde 366
Salgueiro, Wilberth 193
Schlichting, Thais de Souza 540
Seara, Isabel Maria Loureiro de Roboredo 120
Silva, Ana Isabel 55
Silva, António Carvalho 45; 239; 549
Silva, Fátima 559
Silva, Juliana Ferreira 569
Silva, Maria Marlene Rodrigues 479; 490; 513; 576
Siqueira, Renata 583
Sousa, Sandra Lopes 592
Taufer, Adauto Locatelli 601
Tedesco Abreu, Maria Teresa 399
Teixeira, Ana Paula 559
Theisen, Jossemar de Matos 613
Toriz, Maria Helena 219
Valente, Patrícia Martins 622
van Hattum-Janssen, Natascha 613
Vieira, Viviane Cristina 490; 497; 513
Wilson, Victoria 633
Zambon, Taísa Biagiolli 307

Organização:

Universidade do Minho
Centro de Investigação em Educação

Parceiros:

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

Littera
Associação Portuguesa para a Literacia

aele
Asociación Española
de Lectura y Escritura

Ceale*
UFMG