

Tânia Magalhães
Andreia Garcia-Reis
Helena Ferreira
(Organizadoras)

CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

ensino e formação docente

Pontes

CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

ensino e formação docente

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magalhães, Tânia Guedes. / Garcia-Reis, Andreia Rezende. / Ferreira, Helena Maria / (Orgs.)
Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente / Tânia Guedes Magalhães /
Andreia Rezende Garcia-Reis / Helena Maria Ferreira (Orgs.)
Campinas, SP : Pontes Editores, 2017

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-873-5

1. Linguagem 2. Formação docente I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem - 410
2. Formação docente - 370.7

Tânia Magalhães
Andreia Garcia-Reis
Helena Ferreira
(Organizadoras)

CONCEPÇÃO DISCURSIVA DE LINGUAGEM

ensino e formação docente

Pontes

Copyright © 2017 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
APRESENTAÇÃO	7
Tânia Guedes Magalhães Andreia Rezende Garcia-Reis Helena Maria Ferreira	
PARTE I	
EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ANÁLISE LINGUÍSTICA) A PARTIR DE DIFERENTES PESQUISAS	
DIAGNÓSTICO DE PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS APROVADOS EM PROGRAMA OFICIAL.....	19
Natália Sathler Sigiliano Wagner Rodrigues Silva	
GÊNEROS ORAIS E SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS: ESCOLHAS E PROPOSIÇÕES DOCENTES NO TRATO COM A ORALIDADE	41
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa	
ANÁLISE DO EIXO DA ORALIDADE DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁ- TICO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ANOS 2005 A 2014) - 6º AO 9º ANOS ...	61
Tânia Guedes Magalhães Vera Lúcia Lopes Cristovão	
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA BÁSICA.....	85
Janayna Bertollo Cozer Casotti	
O LETRAMENTO MULTIMODAL NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA: POTENCIALIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS	107
Mauriceia Silva de Paula Vieira Helena Maria Ferreira	

AVALIAÇÃO E ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	129
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Rosângela Veiga Julio Ferreira Wagner Silveira Rezende	

PARTE II
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA

A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVA: UM OLHAR PARA AS ORIENTAÇÕES DE FORMAÇÃO NOS CADERNOS DO PNAIC.....	151
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
PRÁTICA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM AULAS DO PROFLETRAS.....	173
Margarida da Silveira Corsi	
PERCURSOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA.....	193
Ana Creliã Dias	
LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM: REFLEXÕES PROPOSITIVAS ..	213
Alexandre José Cadilhe Andreia Rezende Garcia-Reis	
CAPACIDADES E PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB O PONTO DE VISTA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DE GÊNEROS TEXTUAIS	233
Eliana Merlin Deganutti de Barros	
DA FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES À PRÁTICA EM SALA DE AULA: REFLEXOS DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS.....	255
Anair Valênia Martins Dias Maria Aparecida Resende Ottoni	
SOBRE OS AUTORES	277

Apresentação

Tânia Guedes Magalhães
Andreia Rezende Garcia-Reis
Helena Maria Ferreira

Este livro congrega pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a formação de professores em uma perspectiva teórica emanada de uma concepção discursiva de linguagem. A proposta de organização desta obra emergiu de um debate sobre os fundamentos basilares que configuram o processo de formação e de atuação docente em uma abordagem crítico-reflexiva acerca dos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, embora várias discussões já tenham sido empreendidas nessa perspectiva teórica, consideramos que novas provocações são necessárias para que haja deslocamentos tanto na formação docente, quanto no ensino de língua portuguesa, de modo a ressignificar concepções e metodologias. Tais provocações se direcionam para uma discussão acerca de uma concepção histórico-discursiva de sujeitos, que considera os perfis/a subjetividade dos alunos/professores em formação e o reconhecimento da linguagem como prática social e dialógica.

Embora o ensino da linguagem nas escolas de educação básica e as práticas de ensino em cursos de formação de professores tenham avançado substancialmente em decorrência da disseminação de diretrizes fornecidas pelos documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo), ainda são recorrentes as críticas ao tratamento dado às questões de linguagem nos diferentes processos formativos. Para que uma mudança

de perspectiva se efetive de modo global (formação docente e formação discente), será preciso uma compreensão do estudo da linguagem em sua dimensão discursiva, que se caracteriza pelo seu caráter prático/reflexivo da linguagem e de seus usos sociais. Essa maneira de olhar para linguagem, vista como forma de interação, sustenta-se no objetivo de possibilitar ao aluno/ao professor em formação maior proficiência em práticas linguístico-discursivas, viabilizando a ampliação dos multiletramentos.

Os textos apresentados neste livro foram produzidos por pesquisadores de diferentes universidades, com histórias formativas diversas. No entanto, essa diversidade permitiu uma abordagem que contemplasse questões importantes relacionadas à concepção discursiva de linguagem, tanto no âmbito do ensino, quanto da formação de professores, mas preservando uma unidade de abordagem pautada nos princípios interacionistas.

Os trabalhos foram agrupados em duas partes, de acordo com o foco dado ao objeto de estudo.

Na parte I, intitulada de “Eixos de ensino de língua portuguesa (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) a partir de diferentes pesquisas”, encontramos seis textos sobre as práticas linguísticas. São textos que abarcam diferentes referências teóricas, mas que se assemelham quanto aos seus objetivos: eles contribuem para a reflexão sobre os eixos de ensino e sobre os usos da linguagem em uma perspectiva interacionista.

No primeiro capítulo, Natália Sathler Sigiliano e Wagner Rodrigues Silva se dedicam a analisar os livros didáticos (LD) de Ensino Fundamental II (EFII) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de verificar de que maneira os materiais se apropriaram (ou não) do que se compreende por prática de análise linguística (AL). Nesse contexto, os autores assumem a prática de AL como distinta do ensino tradicional de gramática, uma vez que se aborda a reflexão sobre/com a língua em contextos específicos. Assim, aos usos da língua, somam-se habilidades de reflexão e

compreensão do funcionamento dos mecanismos gramaticais realizados em textos. Para tanto, foram avaliadas as seções dedicadas ao trabalho pedagógico com conhecimentos linguísticos de 6 (seis) coleções de LD de EFII, aprovadas pelo PNLD 2017. Tal análise mostrou regularidades quanto aos conteúdos trabalhados em cada um dos anos e em perspectivas de abordagem, sendo as obras do 6º ano de cunho mais reflexivo e as do 9º ano mais transmissivo.

Do mesmo modo que podemos considerar recente, uma vez que data dos últimos 30 anos, a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa na escola a partir de um paradigma discursivo, é também muito recente a proposta de ensino da oralidade e das dimensões dos textos orais a serem ensinadas. No segundo capítulo, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa tematizam as escolhas e as proposições docentes no trabalho com a oralidade, a partir de entrevistas semiestruturadas feitas a três professoras atuantes em salas de aula do 3º, 4º e 5º anos iniciais de escolarização. Ao se posicionarem com relação a diversas atividades de oralidade extraídas de dois livros didáticos, as professoras registram seus encaminhamentos quanto a esse eixo do ensino de língua, a partir dos quais as autoras tecem provocações e questionamentos. A pesquisa revelou que as professoras pautam suas escolhas metodológicas em suas demandas mais imediatas do contexto de sua sala de aula, abrindo mão, em muitos casos, das atividades orais em detrimento do ensino da escrita.

No terceiro capítulo, intitulado “Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos”, Tânia Magalhães e Vera Cristovão problematizam o ensino da oralidade, por meio de uma abordagem que conjuga questões teóricas e metodológicas, convidando os leitores a uma reflexão sobre o “lugar” ocupado pela oralidade no ensino de língua portuguesa. As autoras discutem o tratamento dado à oralidade pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enfocando, de modo mais específico, os critérios de aprovação de

manuais para 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (anos 2005 a 2014) e as alterações desses critérios ao longo das edições dos programas. Os resultados apresentados sinalizam para a necessidade de uma ressignificação dos critérios adotados, de modo a imprimir maior qualidade aos manuais e a garantir um trabalho mais profícuo com a oralidade. As autoras ressaltam, também, a necessidade de se realizar pesquisa que elabore procedimentos didáticos com a escuta, a avaliação da oralidade, a multimodalidade da fala, questões que podem trazer inovações ao trabalho com a oralidade em sala de aula.

Janayna Casotti, no quarto capítulo, aborda a leitura e a produção de textos como práticas sociais inter-relacionadas, que possibilitam a construção de conhecimentos pelo exercício analítico de discussão dos fatos. A partir da concepção bakhtiniana de gênero discursivo, a autora buscou refletir sobre as concepções que professores em formação inicial apresentam sobre a prática de produção textual na Escola Básica. Para isso, com base nas avaliações que esses professores, alunos do curso de Letras, fazem de uma proposta de produção textual e também de uma carta argumentativa escrita por um aluno do Ensino Médio, Casotti analisa suas concepções considerando-se, sobretudo, a noção de gênero discursivo. Os resultados desse trabalho de análise apontam para o fato de que a perspectiva ainda tem se voltado para a estrutura do gênero em detrimento de sua função comunicativa.

O trabalho de Helena Ferreira e Mauriceia Vieira (UFLA), no quinto capítulo, intitulado “O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos”, apresenta uma reflexão consistente sobre a articulação entre elementos visuais e imagéticos na constituição de sentidos dos textos, com base numa concepção discursiva de linguagem. As autoras partem do princípio que os textos que circulam socialmente conjugam, cada vez mais, a articulação entre diferentes modos de representação e comunicação, o que permite explorar as potencialidades dos diversos recursos semióticos (som, imagem, cores,

escrita etc.). Para tanto, Ferreira e Vieira trazem uma discussão sobre as tecnologias digitais, que promoveram uma reconfiguração dos processos de interação e das atividades de linguagem; bem como apoiam-se na relevância do letramento multimodal como uma das formas de se promover os multiletramentos, a partir de autores como Bronckart, Rojo, Kress e Van Leuween.

No sexto capítulo, Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, produzido por Hilda Micarello, Rosângela Veiga Ferreira e Wagner Rezende discutem as estratégias de leitura mobilizadas por estudantes de 1º ao 5º ano de duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Nesse sentido, os autores analisam se e como tais estratégias são utilizadas ao longo do processo de escolarização. Além disso, os autores defendem a posição de que tais estratégias precisam ser ensinadas, evidenciando possibilidades para uma reflexão sobre o ensino da leitura e para uma possível minimização de dificuldades apresentadas pelos alunos. Os autores demonstram que o desempenho em leitura no 3º ano foi significativamente melhor do que o observado entre estudantes dos anos anteriores, mesmo ainda havendo estudantes não alfabetizados, e que, a partir do 3º ano, um número reduzido de estudantes mobilizou estratégias linguísticas diante de gêneros variados, reforçando a relevância do ensino de estratégias leitoras diferenciadas pela escola.

Na parte II, intitulada de “Considerações sobre a formação de professores de língua portuguesa”, encontramos seis textos sobre diferentes questões pertinentes à formação de professores, que visam a promover um deslocamento de posicionamentos acerca do processo formativo e uma (re)significação da atuação docente, ressaltando a necessidade de o professor se colocar como agente de sua própria formação para que possa desenvolver habilidades relacionadas aos multiletramentos e redimensionar formas de conceber e de encaminhar o processo de ensino.

“A alfabetização como prática discursiva: um olhar para as orientações de formação nos cadernos do PNAIC” é o título do capítulo sete, de Cláudia Ometto (UNICAMP) e Ilsa Goulart (UFLA). Nele, as autoras tecem reflexões sobre o aporte teórico relativo à alfabetização como prática discursiva, bem como realizam um levantamento dos gêneros discursivos selecionados para compor a seção “Compartilhando” dos cadernos de formação do PNAIC, a fim de verificar qual(is) dele(s) possibilitaria(m) maior receptividade do professor para discussão acerca da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, pelos alunos. Ometto e Goulart apoiam-se numa perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e nos estudos de Smolka sobre o processo de alfabetização. Na compreensão das autoras, o levantamento evidenciou a prevalência do gênero relato de experiência em detrimento a outros gêneros escolhidos para o processo formativo. Assim, supõe-se que essa prevalência possa aproximar os professores em formação de uma experiência mais significativa sobre a mediação do ensino de leitura e escrita aos seus alunos por partir de pares, e não de prescrição de textos de gênero acadêmico.

O letramento literário no âmbito do ProfLetras é abordado no oitavo capítulo desta obra, por Margarida da Silveira Corsi (UEM). Em “Prática de leitura e letramento literário em aulas do PROFLETRAS”, a autora descreve o percurso de produção de oficina de leitura e letramento literário, resultante de leituras realizadas na disciplina Leitura do texto literário, vinculada ao PROFLETRAS/UEM/UFRN. A autora baseia-se numa concepção discursiva de linguagem de Bakhtin; nos pressupostos de letramento de Kleiman, Cosson, Zappone e Rojo; na metodologia de leitura de Cosson, Micheletti e Franco Júnior; e no conceito de Literatura de Candido e Compagnon. A realização da investigação e a reflexão sobre a leitura docente e a produção de material didático aprimoram o processo de formação e capacitação docente, especialmente quando este se coloca na posição de leitor antes de desempenhar o papel

de mediador, pois ao se colocar no lugar do outro (o discente), o docente amplia as possibilidades de interpretação crítica do enunciado literário.

Em “Percurso da formação do leitor de literatura”, capítulo nono, Ana Creliá Dias tece considerações sobre o lugar de litígio ocupado pela literatura na escola. Para a autora, a formação literária parece apenas oferecer ao aluno o acesso esporádico ao texto, com a finalidade ainda de estudar a língua manifesta ali. No capítulo, a autora apresenta uma reflexão que potencializa importantes encaminhamentos metodológicos para o ensino da literatura, entre eles, merecem destaque os conceitos de dialogismo e diversidade de gêneros, que permitem que a literatura seja concebida como uma manifestação estética-artística-cultural que trabalha com as potencialidades da palavra e se utiliza do signo poético. Outra questão refere-se à aproximação com os estudos multiculturais, que podem promover não só o conhecimento das diferentes culturas, como também fazendo os estudantes terem a oportunidade de transitar entre suas e outras identidades. Além disso, a autora destaca o diálogo com outras artes e o uso de tecnologias, que podem tornar as aulas muito mais atraentes a estudantes que nasceram na era digital.

No décimo capítulo, “Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas”, Alexandre Cadilhe e Andreia Rezende Garcia-Reis trazem para discussão a formação de professores em uma perspectiva discursiva, o que favorece um deslocamento de concepções tradicionais que se centram em lógicas de treinamentos. A perspectiva adotada pelos autores evidencia a importância de se considerar o perfil dos professores em formação, bem como a necessidade de se propor um trabalho orientado por tomadas de decisões para potenciais mudanças sociais. Nesse contexto, ao proporem uma reflexão que articula concepções de linguagem, usos das modalidades linguísticas, espaços de formação que envolvam uma discussão sobre diversas linguagens, os autores defendem que a construção

de caminhos metodológicos de trabalho, com letramentos mais significativos, interativos e situados, tem relação estreita com o que ocorre nas salas de aula dos cursos de formação de professores e se estende para o fortalecimento enquanto uma rede científica e profissional.

No capítulo onze deste livro, Eliana Merlin Deganutti de Barros se propõe a discutir as capacidades e o papel do professor de Língua Portuguesa com relação à sua formação e à transposição didática de gêneros textuais. O capítulo tece considerações importantes sobre a perspectiva interacionista do Interacionismo Sociodiscursivo, sobre as capacidades docentes e sobre sequência didática, para, a partir daí, contextualizar a pesquisa e apresentá-la. O objeto de investigação consistiu na primeira versão de quatro de dezesseis sequências didáticas de gênero elaboradas por professores em formação inicial do curso de Letras. A pesquisa relatada aponta para modificações nos cursos de formação dos professores de Língua Portuguesa, no sentido de oportunizar práticas de planejamento de ações docentes e planificação de materiais didáticos, uma vez que as percepções são de representações conservadoras do agir docente pelos alunos formandos em Letras.

O capítulo doze, cujo tema é a formação e a qualificação de professores, das autoras Anair Valênia Martins Dias e Maria Aparecida Resende Ottoni, traz discussões acerca da formação e qualificação dos professores, alunos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, e sua constituição como agentes e promotores dos letramentos. Para esse intento, são abordadas teorias sobre formação de professores, letramentos, multiletramentos e letramentos digitais. São analisados Trabalhos de Conclusão Final (TCF), defendidos em 2015 e 2016, e dados obtidos por meio de entrevista assíncrona realizada com discentes que cursaram a disciplina Alfabetização e Letramento no primeiro semestre de 2017, na Universidade Federal de Uberlândia. Os resultados demonstram que os professores-alunos têm mudado o seu fazer em sala de aula, uma vez que se sentem capazes de (re)

pensar sua prática, de articular teoria e prática e de realizar um ensino mais atrelado às demandas contemporâneas da sociedade.

Esperamos, com esta coletânea, preencher uma lacuna ainda existente na produção bibliográfica brasileira, uma vez que as discussões sobre a concepção discursiva de linguagem ainda ficam restritas às universidades. Nossa intenção foi articular uma perspectiva teórica com a diversidade de questões que emergem das práticas de formação docente e de ensino de língua portuguesa, de modo a propiciar uma discussão sobre os modos de apropriação do conhecimento, sobre os eixos de ensino e sobre o se constituir como docente.

PARTE I

EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
(LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE E ANÁLISE
LINGUÍSTICA) A PARTIR DE DIFERENTES PESQUISAS

Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial

Natália Sathler Sigiliano
Wagner Rodrigues Silva

INTRODUÇÃO

O estudo do português como língua materna, na escola regular brasileira, vem passando por mudanças orientadas por pesquisas científicas, desenvolvidas especialmente no campo de estudos da linguagem. A partir da década de 80 do século XX, pudemos visualizar professores e pesquisadores incomodados com a transposição de abordagens prescritivas no tocante ao ensino da Língua Portuguesa (LP), tendo o livro didático (LD) como recurso pedagógico quase que exclusivo em sala de aula¹.

A sociedade brasileira passou por inúmeras transformações interligadas, dentre as quais destacamos a democratização da escola básica e o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação (cf. SOARES, 2002a; 2002b). Como ação natural do transcorrer do tempo, atrelada às transformações sociais, destacamos as mudanças nos usos da língua. Considerando a formação para a cidadania como função precípua da escola, envolvendo a legitimação da diversidade linguística e a preparação dos aprendizes para a participação em situações interativas diversas, demanda-se a atualização constante dos LD como resposta aos desafios pedagógicos levados às escolas.

1 Este trabalho contribui para as investigações científicas desenvolvidas nos grupos de pesquisa: Práticas de letramento e ensino de língua e literatura (UFJF/CNPq) e Práticas de Linguagem – PLES (UFT/CNPq).

São inúmeras as forças em disputa numa complexa arena em prol da transformação das aulas de LP, para que de fato elas ganhem uma perspectiva discursiva. Seria impossível tematizar todas as forças neste capítulo. Focalizamos mais de perto como os LD aprovados, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2016), versão de 2017, apropriaram-se do que se compreende por prática de análise linguística, ampliando a compreensão da concepção de linguagem, quando comparada às práticas pedagógicas do paradigma de ensino de LP em desconstrução. Para tanto, seguem as perguntas orientadoras da pesquisa apresentada neste capítulo: Quais conteúdos gramaticais são trabalhados em cada volume das coleções de LD, portanto, nas diferentes séries escolares? Haveria conteúdo gramatical preferencialmente trabalhado de forma reflexiva ou transmissiva? Como o estudo da gramática da LP é articulado ao trabalho pedagógico com textos?

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este capítulo está organizado em quatro partes principais. Na primeira, expomos alguns pressupostos teóricos subjacentes à compreensão corrente de práticas escolares de análise linguística, o que subsidiou o exame dos dados desta pesquisa. Na segunda, apresentamos, brevemente, alguns resultados de pesquisas sobre o desempenho dos alunos brasileiros em exames que focalizam práticas de linguagem, além de alguns resultados de diagnósticos de estudos sobre LD avaliados no PNLD. Na terceira, expomos as escolhas metodológicas assumidas para a realização desta investigação. Por fim, na quarta seção, apresentamos os resultados do exame predominantemente quantitativo das atividades didáticas dos LD, e sua aproximação às práticas de **análise linguística**, na perspectiva do paradigma de ensino de LP em construção, ou ao **estudo da gramática**, na perspectiva do paradigma de ensino da tradição das aulas de LP.

O QUE SE COMPREENDE POR ANÁLISE LINGUÍSTICA?

O estudo da gramática normativa, característico da tradição das aulas de língua, marcado pelo trabalho metalinguístico com excertos de análise inferiores à unidade textual, restringindo-se à identificação ou definição de categorias gramaticais, vem cedendo espaço ao que se compreende como prática de análise linguística. Esta prática garante o trabalho pedagógico com a variação linguística – considerando a importância de compreender e respeitar esse fenômeno intrínseco às línguas – e com os textos pertencentes a diferentes gêneros moldados nas interações cotidianas.

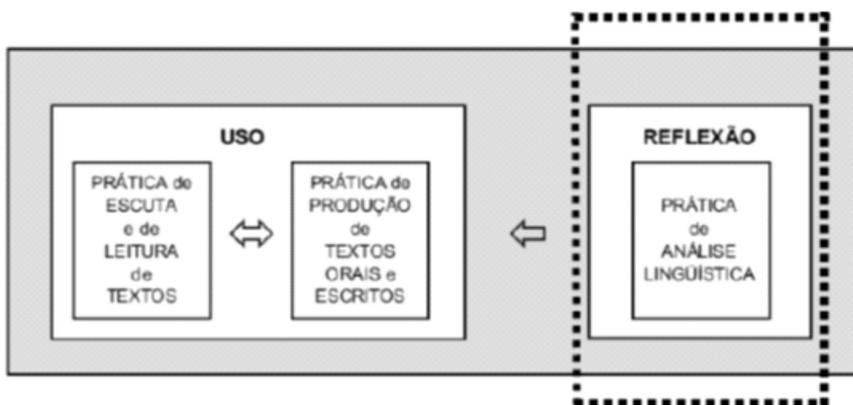
As práticas pedagógicas características da tradição do ensino de LP podem ser identificadas como letramentos escolares. Em outras palavras, são usos da escrita que tendem a garantir o desempenho adequado dos aprendizes na própria escola, para as demandas criadas na referida instituição. O desempenho apropriado às interações além das fronteiras escolares seria consequência da apropriação dos conteúdos disciplinares.

Em contraposição às referidas práticas institucionais, as atividades de reflexão sobre/com a língua em contextos específicos podem garantir aos aprendizes o conhecimento linguístico necessário para participar, com mais proveito, de interações em outros espaços sociais, mediadas por gêneros distintos. Nesse sentido, as práticas de análise linguística devem ser articuladas às de leitura e produção textual. Aos usos da língua, somam-se habilidades de reflexão e compreensão do funcionamento dos mecanismos gramaticais realizados em textos, portanto, motivados por formas culturalmente estabilizadas de interação social, os denominados gêneros textuais.

Este é o paradigma em construção para o ensino da LP, já configurado, no final da década de 90 do século XX, em dois eixos básicos de práticas de linguagem, necessários ao planejamento das aulas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998). Na Figura 1, reproduzimos os referidos eixos com ênfase acrescentada sobre o eixo da reflexão:

Figura 1: Eixos de Práticas de Linguagem



Fonte: Brasil (1998, p. 35)

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), a proposta de assunção do texto como unidade de análise e do gênero como objeto de ensino ganhou maior visibilidade no espaço escolar e foi enfrentada de maneira mais incisiva pelos pesquisadores nas universidades. Assim, é proposto que o texto se torne o centro das aulas de LP e, a partir dele, revelem-se regularidades linguísticas dos gêneros a serem exploradas, considerando as condições de produção e recepção desses objetos de ensino. De acordo com Mendonça (2006, p. 206), a proposta da análise linguística tem como principal finalidade “refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem”. Assim, a prática de análise linguística visa à integração entre os eixos de práticas de linguagem para o ensino, visto que é tomada como uma estratégia facilitadora da leitura e da produção de textos².

2 Ainda conforme Mendonça (2006, p. 208), “a AL [análise linguística] 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”.

É importante destacarmos que a mudança paradigmática do ensino de LP se encontra em construção, uma vez que ainda se caracteriza como um desafio para professores, autores de materiais didáticos e, inclusive, para pesquisadores comprometidos com a proposição de encaminhamentos práticos para o trabalho pedagógico nas aulas de língua (cf. MENDONÇA, 2006; SILVA, 2011; SILVEIRA; SILVA; REIS, 2017). O conteúdo gramatical continua tendo lugar na sala de aula, mas favorável à compreensão e à produção textual. A gramática se faz necessária no trabalho com o texto, concebido como o resultado da gramática da língua em funcionamento, informado ainda por motivações contextuais imediatas e culturais mais amplas (cf. HALLIDAY; HASAN, 1989; SILVA, 2014).

Retomando os PCN (BRASIL, 1998), destacamos as contínuas transformações sociais responsáveis pela renovação dos desafios trazidos para o espaço escolar, especialmente para as aulas de LP, objeto desta investigação:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. 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 (BRASIL, 1998, p. 23; negrito adicionado).

Denominamos de **abordagem transmissiva** o trabalho pedagógico com unidades linguísticas menores que o texto, de acordo com as práticas da tradição escolar. Para tanto, enfatiza-se a **atividade metalinguística**, caracterizada por exercícios didáticos de identificação, classificação e definição de itens gramaticais. Em contraposição, temos a **abordagem reflexiva**, quando a ênfase é dada às **atividades epilinguísticas**. Nessa última, os alunos são levados a refletirem e identificarem o funcionamento da língua a partir de textos, ainda que unidades linguísticas menores possam ser utilizadas em atividades desencadeadoras de comparações no eixo paradigmático de estudo da língua. Em outros termos, os conceitos gramaticais são gerados a partir da observação atenta, podendo, posteriormente, serem confrontados com o conhecimento da língua sistematizado nos manuais gramaticais de referência³.

As duas abordagens mencionadas não são excludentes, complementam-se, podem ser utilizadas conjuntamente de forma produtiva. O professor precisa ter a autonomia para equilibrar as abordagens reflexiva e transmissiva, conforme os objetivos de ensino a serem alcançados. A esse respeito, reproduzimos a seguinte orientação dos PCN (BRASIL, 1998, p. 78):

Ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita. Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de **atividades epilinguísticas**, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de **atividades metalinguísticas**, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. Por outro lado, não se podem

3 Sobre as concepções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, sugerimos a leitura dos trabalhos de Franchi (2006) e Silva (2011).

desprezar as possibilidades que a **reflexão linguística** apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito (negrito adicionado).

Exposta uma síntese dos principais pressupostos teóricos que informam a concepção corrente de prática de análise linguística no paradigma de ensino de LP em construção, na seção seguinte deste capítulo, passamos a uma breve exposição de alguns diagnósticos do desempenho dos alunos brasileiros da escola de ensino básico, na área de linguagem.

POR QUE SÃO NECESSÁRIAS MUDANÇAS NO ENSINO DE LP?

As alterações paradigmáticas no ensino de LP também foram respaldadas por pesquisas que diagnosticaram o desempenho dos alunos da Educação Básica. A partir da década de 90 do século XX, estas pesquisas tornaram-se mais frequentes e demonstraram o que já era sabido: os estudantes brasileiros apresentavam fraco desempenho em relação a práticas de leitura e produção textual (cf. BARBOSA, 2008). Somavam-se argumentos a favor da contextualização dos usos da língua em sala de aula, a fim de não só despertar o interesse dos alunos pela disciplina de LP, mas, principalmente, de capacitá-los em competências e habilidades básicas e essenciais de leitura e produção textual, em diferentes modalidades de manifestação da linguagem.

Estudos mais recentes revelam que o modelo atual de ensino ainda não é capaz de suprir as necessidades de desenvolvimento dos alunos brasileiros no tocante à capacitação para os usos adequados da língua (BRASIL, 2013; 2015; TPE, 2017). As pesquisas revelam que, atualmente, o Ensino Médio apresenta indicadores mais preocupantes da educação brasileira. Nessa etapa, encontram-se altas taxas de evasão escolar e notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quanto ao Ensino Fundamental, o diagnóstico é semelhante. O relatório divulgado em 2013 pelo movimento Todos pela Educação (TPE), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), revela que apenas 29,2% dos alunos dominam os conteúdos esperados em LP. No 9º ano do Ensino Fundamental II (EFII), apenas 27% dos alunos alcançaram desempenho adequado, representando um pequeno aumento em relação ao índice de 2011, que foi de 26,3% (TPE, 2017). Os indicadores referentes a 2015 revelaram que, no que diz respeito às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), com relação ao desempenho dos estudantes em LP no final do EFII, constata-se um distanciamento do desempenho dos alunos em relação à meta (TPE, 2017), visto que era de 49,9% e o desempenho foi de 33,9%.

Dados divulgados, em 2016, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa (BRASIL, 2015) mostraram que o desenvolvimento dos estudantes brasileiros continua piorando em relação aos diagnósticos dos anos anteriores. Isso porque o Brasil totalizou 407 pontos em 2015. Em 2012, havia atingido 410 pontos em leitura, o que já representava dois pontos a menos se comparado à avaliação anterior. Com isso, o país ficou com 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que o deixou na 59ª posição no *ranking* de leitura, numa pesquisa aplicada em 70 países. Esses dados revelaram que cerca de metade dos estudantes brasileiros não alcança o nível 02, em 06 níveis, de leitura. Em outras palavras, segundo a pesquisa, os alunos não são capazes de apreender informações do texto, de compreender nuances da linguagem ou mesmo de estabelecer relações entre partes do texto, ou seja, não desenvolveram habilidades essenciais de leitura.

Esse fracasso em preparar cidadãos capacitados para o uso e o entendimento das diversas manifestações do português brasileiro aponta para a existência de grandes desafios no ensino de LP, os quais parecem ter raízes no processo de formação básica dos brasileiros, reflexo de uma sociedade com desigual acesso ao

capital cultural, dentre outros bens necessários à cidadania. Essa situação se reflete na formação de professores e, posteriormente, na atuação desses profissionais em sala de aula, gerando um ciclo ininterrupto.

Nesse cenário de atuação dos professores e de necessidade de empoderamento dos estudantes para atuarem no mundo da escrita, envolvendo o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos dos discentes, o LD pode se caracterizar como um importante aliado do professor diante da realidade enfrentada por esse profissional nas mais diversas cidades brasileiras. Conforme revelou a pesquisa de Silveira, Silva e Reis (2017), o LD pode desempenhar papel central nas aulas de LP, determinando, inclusive, a contragosto dos encaminhamentos resultantes de pesquisas científicas, a prática pedagógica do professor, numa verdadeira inversão de papéis entre tais atores sociais constitutivos do espaço complexo da sala de aula.

O PNLD tem representado “um marco importante na história da educação brasileira” (BAGNO, 2010, p.37). Tomando como referência os avanços científicos no âmbito dos estudos da linguagem, a avaliação produzida pelo programa tem instigado, a cada edição, o aumento da qualidade dos LD. Nesse contexto, o autor do LD visa a atender a públicos diversos ao produzir o material: (1) o aluno a ser empoderado para exercer a cidadania na sociedade letrada; (2) o professor (e/ou a escola), que deve ter segurança para utilizar o LD, de acordo com as concepções de linguagem assumidas no material; (3) a editora que deve ser atendida em todos os seus parâmetros de interesses e custos de escolhas de texto, paginação etc; e (4) os avaliadores do PNLD, professores e pesquisadores altamente qualificados, os quais se pautam em pesquisas recentes e em documentos oficiais sobre o ensino.

Em resposta a essa diversidade de público, nem sempre os autores dos LD conseguem assumir de forma significativa as demandas propostas em documentos oficiais ou em recentes pesquisas com foco no ensino de LP. Dessa forma, o guia do PNLD 2017 destaca

que “o ensino de língua materna tem convivido com orientações teórico-metodológicas distintas, relacionadas ora à tradição, ora às inovações introduzidas a partir da virada pragmática dos anos 1970” (BRASIL, 2016, s/p).

O apego à tradição do ensino de língua tem sido evidente, principalmente, no que tange ao trabalho com os conteúdos gramaticais (cf. SILVEIRA; SILVA; REIS, 2017). A título de exemplo, destacamos o enunciado proferido por Neves (2015), ao afirmar que o tratamento da gramática na escola tem se realizado “como se a gramática fosse alguma entidade postiça a que só teremos acesso se sairmos dos textos, isto é, se abstrairmos os usos, que é exatamente o que não pode ocorrer” (NEVES, 2015, p.125).

O enfoque da gramática a partir de textos moldados por gêneros se configura como um grande desafio para os autores de LD, que ainda compartilham das práticas transmissivas do conteúdo gramatical, familiares aos professores da escola básica. Conforme destacado por Bagno (2010), no PNLD de 2008, 75% das obras aprovadas recorriam majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva:

A insistência na metodologia transmissiva revela um fenômeno histórico surpreendente: apesar de todas as revoluções epistemológicas e de todas as revoluções políticas e sociais ocorridas nos últimos séculos, o “ensino de gramática” permanece praticamente intocado em seus postulados centrais, muito mais ideológicos do que propriamente linguísticos (BAGNO, 2010, p.42).

Essa tensão nas perspectivas assumidas nos materiais didáticos ainda é notada nas recentes avaliações realizadas no âmbito do PNLD para o EFII, visto que há diferentes abordagens metodológicas relacionadas aos distintos eixos de ensino. Assim, nas coleções aprovadas pelo programa em 2017, a exposição dos conteúdos se apresenta numa perspectiva mais tradicional e, por

outro lado, as questões das atividades propostas se revelam mais inovadoras. Conforme apresentado no Guia do Livro Didático 2017 (BRASIL, 2016, s/p):

Tal tensão – por questões históricas e pelas concepções do que seja ensinar língua na escola – é particularmente visível no trabalho com os conhecimentos linguísticos. Em todas as coleções há um trabalho efetivo com uma **educação linguística mais voltada para reflexão dos usos**, ao lado de um conjunto de atividades (maior ou menor) de uma **perspectiva mais transmissiva** e que se utiliza prioritariamente dos conhecimentos gramaticais clássicos (negrito do original).

Parcialmente descritos alguns aspectos do complexo contexto em que são ministradas as aulas de LP, nas escolas regulares brasileiras, na seção seguinte deste capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa.

QUAL FOI O PERCURSO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA?

Para avaliar de que modo os LD, principal instrumento de trabalho dos professores de LP, abordam o tratamento do conteúdo gramatical, foram examinadas as 06 (seis) coleções de LD de LP para o EFII, aprovadas pelo PNLD 2017, todas identificadas neste capítulo por letras do alfabeto latino (do A ao F). Mais especificamente, debruçamo-nos sobre as seções dedicadas ao trabalho pedagógico com conhecimentos linguísticos, que, em sua configuração, oscilam entre **práticas de análise linguística e estudo da gramática**. Essa escolha se justifica, primeiramente, pelo fato de as coleções analisadas apresentarem uma seção específica dedicada ao estudo dos sistemas linguísticos da LP, assim, nossa escolha metodológica não prejudica ou privilegia alguma coleção de LD das aprovadas. Em segundo lugar, não seria possível, no escopo desta pesquisa, analisar, de maneira sistemática, todas as eventuais atividades de

análise linguística ou estudo da gramática, dispersas em seções dedicadas explicitamente a outras práticas de linguagem. Essas possíveis articulações entre as práticas escolares de linguagem podem ser investigadas num outro momento.

A sistematização da análise a que nos referimos tem por objetivo avaliar a relação mais ou menos estreita entre texto e gramática, quando o intuito da seção é o trabalho com o conteúdo gramatical. Isso porque, ainda hoje, é comum se observarem casos em que o texto é empregado apenas como pretexto (cf. SILVA, 2011), sendo o conteúdo gramatical privilegiado de forma descontextualizada, numa abordagem essencialmente transmissiva. Ademais, na perspectiva apresentada por diretrizes curriculares vigentes, a análise linguística deve ser assumida nas aulas de LP, provocando o trabalho reflexivo dos aprendizes. Assim, em cada uma das lições dos LD, na seção dedicada explicitamente à gramática da LP, observou-se o conteúdo linguístico a ser estudado (tradicionalmente já explicitado no título da seção) e a forma como esse conteúdo fora introduzido e desenvolvido. Para tanto, todas essas seções foram examinadas considerando os seguintes critérios de análise: (1) conteúdo; (2) unidade de análise privilegiada (texto, frase ou palavra); (3) integração com as atividades de leitura e produção; (4) preferência por questões de comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido; (5) ancoramento do conteúdo gramatical às características formais do gênero; e (6) exposição de outras normas linguísticas.

Assim como o conteúdo abordado e a unidade de análise privilegiada, todos os demais critérios foram julgados em uma escala de aderência do material examinado à perspectiva da análise linguística discutida previamente neste capítulo. A escala utilizada apresenta três valores possíveis: (1) **Sim**, equivalente a 1,0 ponto; (2) **Em parte**, equivalente a 0,5 ponto; e (3) **Não**, equivalente a 0,0 ponto. A maior parte dos conteúdos foi comum a todos as obras. Notamos, inclusive, grande regularidade na apresentação dos conteúdos selecionados como objetos de ensino nos volumes das coleções. Houve bastante conformidade em relação ao pouco

espaço dispendido para o trabalho com o estudo da gramática. Uma vez analisadas as seções de todas as coleções, *scores* foram calculados para cada seção e para cada volume das séries escolares, em que se observaram os critérios de análise elencados de (1) a (6), não se considerando a extensão da seção, mas a abordagem realizada nela.

Neste capítulo, assumimos uma análise predominantemente quantitativa, ainda que sejam apresentadas algumas considerações a partir do nosso exame detalhado das coleções de LD examinadas. Assim, a abordagem de pesquisa qualitativa foi utilizada inicialmente, no exame dos LD, e no momento final, durante a escrita deste capítulo, ao apresentarmos os resultados numéricos. Os resultados, bem como as correlações entre os *scores* e os conteúdos e unidades linguísticas privilegiadas nos materiais, são apresentados e discutidos na seção seguinte.

O QUE REVELAM OS LD SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?

SCORES MÉDIOS CALCULADOS PARA CADA COLEÇÃO

O Gráfico 1 apresenta a relação de maior ou menor aderência de cada volume das coleções analisadas aos pressupostos da prática de análise linguística:

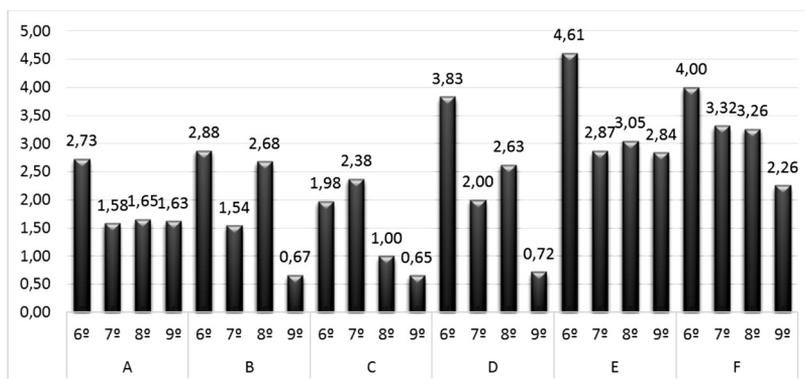


Gráfico 1: *Score* médio por coleção analisada por volume

Conforme revela o Gráfico 1, em 5 (cinco) das 6 (seis) coleções, os maiores *scores* obtidos se concentraram nas obras dedicadas ao 6º ano do EFII. Esse fato parece estar relacionado ao conteúdo selecionado nos volumes do 6º ano das coleções: há privilégio do trabalho pedagógico a respeito da variação linguística e das classes de palavras ou questões morfológicas. Numa única coleção, o comparativo entre os volumes revelou o *score* mais alto no 7º ano, pois C privilegia o estudo da morfologia no referido volume, enquanto que, nos demais materiais, o 7º ano focaliza o estudo da sintaxe. Certamente, a adequação da prática de análise linguística ao trabalho com a morfologia se justifica pelos encaminhamentos existentes no mercado editorial acadêmico brasileiro a respeito do assunto, o que parece ser menos frequente em relação ao estudo da sintaxe (cf. ILARI, 2003; SILVA, 2011).

Em contrapartida, o 9º ano é aquele em que o material apresenta a metodologia mais transmissiva, o que pode ser notado pelos baixos *scores* se comparados à média geral e à média das coleções individualmente, chamando a atenção os baixos *scores* das coleções B, C e D no 9º ano. Trabalham-se, sobretudo, as relações entre orações, especialmente a subordinação. Assim, é comum haver demasiada importância à classificação das orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, abordadas de forma bastante transmissiva.

Duas coleções (E e F) se destacam com relação aos maiores *scores* em todos os anos, sendo estas as que mais revelaram preocupação em associar o conteúdo linguístico a ser trabalhado com o uso real, pautado principalmente em leitura e reflexão dos efeitos de sentido advindos dos textos. Ademais, nessas coleções houve mais apresentações de outras regularidades possíveis, baseadas no uso real da língua, motivando reflexão e trabalho conjunto de habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

CORRELAÇÃO ENTRE SCORE E UNIDADE DE ANÁLISE PRIVILEGIADA

Outra relevante informação extraída do exame dos dados se refere à observação das unidades linguísticas privilegiadas na seção de gramática, conforme mostra o Gráfico 2:

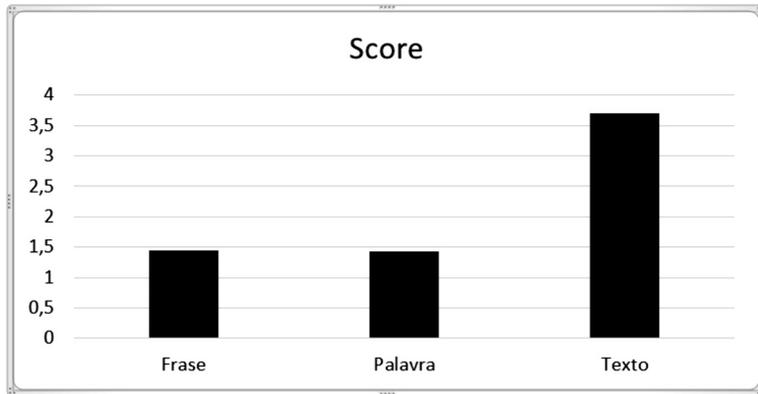


Gráfico 2: Correlação entre *score* médio e unidade linguística privilegiada

Dos conteúdos analisados, a ênfase se deu na palavra em 6% dos casos (29 seções), na frase em 46% dos casos (212 seções) e no texto em 48% (222 seções). Considerando o Gráfico 2, os usos do texto como ponto de partida apresentam um *score* mais de duas vezes maior que as demais médias, independente do conteúdo gramatical focalizado. Os LD em que o texto foi privilegiado como ferramenta de ensino do conteúdo linguístico se pautam no uso, no esforço para explorarem os efeitos de sentido numa abordagem reflexiva.

A maior parte dos conteúdos foi abordada tendo o texto como unidade de análise privilegiada, o que nos levaria a crer que o texto tem sido o centro da aula de LP. Contudo, em 46% dos casos, a frase ainda é a unidade privilegiada nas seções de conhecimentos linguísticos dos LD. Além disso, ao analisarmos a integração do conteúdo das seções de análise linguística que focalizam o texto e as atividades de leitura e de produção textual, ainda notamos a

existência do trabalho compartimentado dos eixos de prática de linguagem reproduzidos na Figura 1.

O texto é utilizado como pretexto para o estudo do conteúdo gramatical, visto que, em 4% das atividades didáticas, não há qualquer relação com práticas de leitura ou escrita. Em 21% das atividades didáticas, a articulação entre os eixos de práticas de linguagem ocorre em apenas uma ou duas questões em que se explora uma interpretação superficial do texto, associando-se, portanto, ao eixo da leitura. Frequentemente, durante a análise dos LD, foi possível notar que o texto é utilizado para leitura apenas com propósito de introduzir o conteúdo gramatical, entretanto páginas se seguem de conteúdo pautado em frases ainda descontextualizadas, tal como as práticas escolares da tradição do ensino de língua.

Ao considerarmos as seções em que o texto foi privilegiado na apresentação do conteúdo proposto, verificamos que, em 41% dos casos, houve algum tipo de associação do conteúdo gramatical às características formais do gênero ou dos tipos textuais nele realizados (argumentação, descrição, injunção, narração).

CORRELAÇÃO ENTRE SCORES E CONTEÚDO TRABALHADO

Outro dado relevante produzido diz respeito à relação entre o conteúdo gramatical da LP abordado e o *score* obtido, tomando como referência a aderência da proposta didática à prática de análise linguística, concebida no paradigma de ensino da LP em construção. Nesse caso, foram considerados os *scores* tendo em vista o conteúdo trabalhado nos LD, independente do volume das coleções didáticas. A organização temática dos conteúdos gramaticais é bastante regular nas coleções examinadas. Na Tabela 1, elencamos os conteúdos gramaticais apresentados por áreas temáticas e em ordem decrescente de *score*.

Conteúdo Gramatical	Score
Classes de Palavras	
1. Adjetivo	3,636363636
2. Interjeição	3,625
3. Artigo	3,15
4. Advérbio	2,8125
5. Conjunção	2,625
6. Substantivo	2,611111111
7. Pronome	2,6
8. Numeral	2,416666667
9. Verbo	2,181818182
10. Preposição	1,5
Funções Sintáticas	
1. Vocativo	3,714285714
2. Aposto	3,5
3. Adjunto adverbial	3,055555556
4. Complemento nominal	2,625
5. Predicativo do sujeito	2,333333333
6. Agente da passiva	2,25
7. Adjunto adnominal	2,166666667
8. Complementos verbais	1,666666667
9. Sujeito	1,386363636
10. Predicado	1,342105263
11. Predicativo do objeto	1,25
Sintaxe do Período Composto	
1. Oração coordenada	2,125
2. Oração subordinada substantiva	1,95
3. Oração subordinada adverbial	1,875
4. Oração subordinada adjetiva	1,576923077

5. Frase, oração, período	1,46875
6. Período composto	1,066666667
Morfossintaxe Verbal e Nominal	
1. Tempos verbais	3,4
2. Modos verbais	3,326086957
3. Transitividade	2
4. Regência	1,857142857
5. Vozes verbais	1,857142857
6. Concordância	1,6
Organização Textual	
1. Ordem sintática	3,7
2. Figuras de linguagem	3,625
3. Pontuação	2,833333333
4. Discurso reportado	2,333333333
5. Coerência e coesão	2,208333333
Outros Conteúdos	
1. Variação Linguística	5,7
2. Formação de palavras	2,115384615
Outros (conteúdos com uma única ocorrência).	3,981481481

 Tabela 1: *Score* dos conteúdos gramaticais no LD

Há conteúdos gramaticais mostrados na Tabela 1 que ainda são bastante trabalhados numa abordagem transmissiva, a exemplo daqueles que obtiveram os menores *scores* médios, como preposição, predicativo do objeto e período composto. Por outro lado, há conteúdos gramaticais que, frequentemente, são trabalhados numa abordagem reflexiva, bastante pautada na perspectiva de prática da análise linguística, a exemplo daqueles conteúdos em que os *scores* médios são os mais altos, tais como variação linguística, adjetivo e vocativo.

A partir dos números expostos no Gráfico 1, destacamos que os materiais dedicados ao 6º ano do EFII de LP foram aqueles que mais revelaram assumir uma perspectiva reflexiva. Por outro lado, os materiais de 9º ano, comumente se revelaram mais transmissivos e mais afastados de uma perspectiva de análise pautada no texto. A Tabela 1, ao apresentar os *scores* médios de cada conteúdo, mostra relação clara com esses dados. Isso porque, tipicamente, no 6º ano, abordam-se conteúdos de morfologia, mais especificamente de classes de palavras. Por outro lado, os volumes do 9º ano dedicam-se à sintaxe, especialmente à relação entre orações subordinadas.

Dessa forma, de acordo com os *scores* obtidos para a apresentação de conteúdos associados às classes de palavras, constatamos, observando os dados da Tabela 1, que na maioria dos casos os *scores* foram mais altos, ou seja, esses conteúdos são apresentados a partir de uma abordagem mais reflexiva, ou seja, alinhando-se às práticas de análise linguística. Ao mesmo tempo, notamos que, no estudo de uma classe de palavras específica (preposição), o *score* foi mais baixo (1,5), ao passo que, em funções sintáticas e em sintaxe do período composto, ocorrem mais *scores* próximos a 1 (um). Esses dados demonstram haver uma relação entre o tipo de conteúdo abordado e a frequência de abordagem utilizada (mais reflexiva ou mais transmissiva).

Há que se destacar, ainda, que as seções dedicadas à variação linguística apresentam o *score* mais alto, indicando que cumprem os objetivos da prática de análise linguística. Por outro lado, os *scores* mais baixos indicam que os LD não trabalharam com a variação linguística atrelada a outros conteúdos da gramática da língua. Dessa forma, depreende-se que a variação linguística está sendo bem abordada como um conteúdo, mas não como um aspecto relevante de todos os conteúdos gramaticais a serem explorados na aula de LP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças pelas quais o estudo do português como língua materna tem passado vêm se refletindo de maneira direta nos LD da disciplina escolar. Contudo, essa alteração no cenário acadêmico ainda não foi capaz de consolidar a centralidade que o texto deve assumir em sala de aula. No tocante ao trabalho pedagógico com os sistemas gramaticais da língua, os LD ainda revelam um modelo tradicional de ensino, caracterizado pela abordagem transmissiva.

Nos LD do 6º ano, é privilegiado o trabalho com conteúdos como variação linguística e classes de palavras, avançando, até o final do EFII, para o foco na sintaxe, mais especificamente na classificação de orações. Aquela é realizada de forma mais adequada, tendo em vista a perspectiva da análise linguística característica do paradigma pedagógico em construção do ensino de LP. Esta foca no estudo da gramática, pautado na abordagem transmissiva dos conhecimentos linguísticos, afastando-se da necessidade de articulação entre os eixos de práticas escolares de linguagem, nos quais o texto deve figurar como unidade de análise e o gênero como objeto de ensino.

Os dados apresentados mostraram ainda que a variação linguística, apesar de muito bem trabalhada nos LD examinados, é vista como um conteúdo específico a ser abordado nas seções de gramática, uma vez que, ao serem trabalhados outros conteúdos gramaticais, não é comum observarmos o trabalho pedagógico com outras normas linguísticas, de menor prestígio social.

Finalmente, destacamos que o recorte da pesquisa apresentada neste capítulo elucida a necessidade de se continuar investindo em pesquisas científicas sobre práticas de análise linguística, desenvolvendo-se, especialmente, propostas de atividades pedagógicas que focalizem conteúdos de sintaxe e morfossintaxe do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. *Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. São Paulo: Aymará, 2010.
- BARBOSA, J. *O lugar da gramática no currículo de língua materna*. Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Relatório Nacional PISA 2012*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em fev. de 2015. Publicado em 2013.
- BRASIL. *Relatório Nacional PISA 2015*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em jan. de 2017. Publicado em 2016.
- BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em fev. de 2015.
- BRASIL. *PNLD 2017: Guia Digital*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em dez. 2016. Publicado em 2016.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: Sírio Possenti (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Language, context and text*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M.H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SILVA, W. R. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: EDUEM, 2011.
- _____. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. In: *XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL*, 2014, João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos. João Pessoa: Idéia, 2014. p. 1991-2003.
- SILVEIRA, R. A. da; SILVA, W. R.; REIS, A. P. dos. *Construção paradigmática do ensino de Língua Portuguesa*. Palmas: UFT, 2017 (inédito)
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17^a. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.
Educação e sociedade: revista de ciência da educação. Campinas: Cedes,
2012b, v. 23, n. 81, p. 143-160
TPE. *Sítio Eletrônico da OSCIP Todos pela Educação*. Disponível em: [http://
www.todospelaeducacao.org.br/](http://www.todospelaeducacao.org.br/). Acesso em jan. 2017.

Gêneros orais e suas dimensões ensináveis: escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel
Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa

INTRODUÇÃO

O que ensinar quando a oralidade é designada como objeto didático? Esta pode ser uma das inquietações docentes ao se depararem com as recomendações de documentos que norteiam o currículo das escolas brasileiras, dentre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Programa que orienta as escolhas dos livros destinados aos alunos das escolas públicas brasileiras - Programa Nacional do Livro Didático, 2015 (doravante PNLD). Estes documentos, com contornos orientadores, desenham caminhos teóricos e sinalizações metodológicas para as propostas de ensino de língua e norteiam o ensino da oralidade nas práticas docentes e nos livros didáticos, como faz o PNLD.

Os argumentos de Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, sobre a importância de se ensinar a fala e a escrita partindo dos gêneros textuais (orais e escritos) embasam, de forma contundente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), de tal forma que, no âmbito do Brasil, o tema em questão ganhou espaço com o surgimento desse documento há duas décadas. Ao falarmos em gêneros orais queremos deixar claro que o fazemos para que fique clara a necessidade de assumirmos, de forma explícita, que ao produzirmos textos escritos e orais nos engajamos em atividades

complexas dentre as quais podemos ressaltar a escolha sobre o que escrever/falar, para quem escrever/falar/ quando escrever/falar, onde escrever/falar, o que impõe considerar o gênero textual escrito ou oral como ferramenta que propiciará as condições necessárias a uma interação efetiva quer seja na escrita, quer seja na oralidade.

No que se refere aos gêneros orais, todo falante de um determinado idioma tem domínio sobre aquelas espécies de gêneros que circulam em interações cotidianas, sobretudo as informais; por outro lado, em se tratando de um corolário de gêneros públicos que circulam em interações formais, precisa de um conhecimento mais sistematizado, o qual deveria ser propiciado pela escola. É nessa perspectiva que Dolz e Schneuwly (2004) defendem o ensino de gêneros textuais orais públicos tais como aqueles que servem à aprendizagem escolar, como entrevista, discussão em grupo, exposição, relato de experiências, apresentação de seminários, etc. e aqueles de outras esferas públicas, como debate, entrevista, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, dentre outros.

Considerando, aqui, o propósito de discutirmos sobre escolhas e proposições docentes no trato com a oralidade, tomando como base atividades de livros didáticos de língua portuguesa, é interessante que deixemos claro, para você leitor, que adotamos nesse trabalho uma concepção discursiva de linguagem, tendo em vista a necessidade de considerarmos questões relativas ao processo de interação verbal como: papéis sociais compartilhados entre falantes e ouvintes, os objetivos da interação e as condições de produção do discurso oral (MARCUSCHI, 2005). É também importante que busquemos conhecer, no âmbito dessa concepção de (lin)guagem, o que alguns estudiosos têm a nos dizer sobre pesquisas que se detiveram sobre o tratamento da oralidade em manuais didáticos de língua portuguesa.

Ao pesquisar livros didáticos, Marcuschi (2005) revela que as obras investigadas por ele não demonstravam compreensão clara sobre “como e onde situar a fala”. (p. 24). Os resultados aponta-

ram para aspectos como (a) a escrita é apresentada como modelo padrão enquanto que a fala é vista como esfera do não padrão; (b) exercícios que abordam a relação linguagem coloquial e linguagem formal, em sua maioria, são direcionados à reescrita de expressões descontextualizadas e ignoram a relação de *continuum* nas estratégias de textualização, bem como ignoram a intencionalidade da produção discursiva; (c) a língua falada quase sempre aparece como uma questão do léxico, restrita ao uso de expressões e gírias.

Ainda na esteira da pesquisa sobre o tratamento da oralidade em livros didáticos de língua portuguesa, encontra-se o estudo de Biruel (2002), cujo foco é a variação linguística. Essa investigação demonstrou que os manuais pesquisados investiam mais na exploração do léxico em atividades de variação dialetal e variação de registro com ênfase no uso da norma culta ou norma padrão. Em se tratando de gêneros orais públicos e formais, Marcuschi (2005) e Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003) concordam quanto ao fato de que não há consenso nos livros didáticos sobre o que deve ser trabalhado. Em geral, as atividades reduzem a oralidade como meio para a realização das atividades sem preocupação em refletir sobre o processo de produção do texto oral e passam ao largo da reflexão sobre variação linguística.

Ao investigar a didatização do oral em duas coleções de 1ª a 4ª série, Mendes da Silva e Mori-de-Angelis (2003) observaram uma ênfase no gênero textual, particularmente no que se refere à abordagem da variedade da língua no seu aspecto multimodal (extralinguístico, paralinguístico e linguístico), considerando inclusive suas relações com a escrita.

Botler (2013), em busca de investigar como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português, entrevistou e acompanhou dois professores de língua portuguesa do 6º ao 9º ano, do segundo segmento do ensino fundamental de um do Colégio de Aplicação, e um da rede estadual de ensino de Pernambuco. Os dados revelaram que as estratégias metodológicas usadas pelos

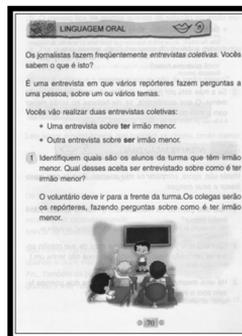
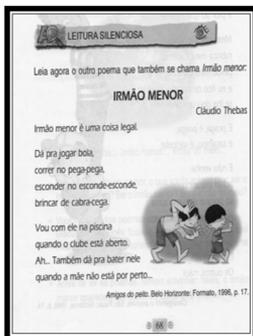
sujeitos para trabalhar com a oralidade favoreciam que os alunos se colocassem por meio de suas falas, e, assim, agissem como construtores dos próprios discursos. Outro dado revelado pela investigadora é que a formação inicial e continuada de ambos os sujeitos interferiram diretamente em suas práticas, o que para a pesquisadora revelou a necessidade de maior incentivo a formações continuadas de professores direcionadas ao trato com os gêneros textuais e com foco específico no trabalho com a modalidade oral.

Diante desse breve cenário sobre o ensino da oralidade, nos livros didáticos de língua portuguesa e nas práticas docentes, perguntamo-nos sobre qual é a compreensão dos professores sobre esse objeto, considerando que o livro é uma ferramenta de apoio à prática docente. Evidente que não podemos responder a esta pergunta com resposta pronta e de forma reducionista¹. A questão é complexa e será confrontada com resultados apontados neste capítulo, o qual reflete sobre as escolhas e as didatizações feitas por três professoras atuantes em salas de aula dos anos iniciais de escolarização - 3º, 4º e 5º anos, doravante P3, P4 e P5.

A esses sujeitos foram apresentados 6 (seis) protocolos de atividades, ilustrados a seguir, cujas propostas foram selecionadas em duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático: “Português uma Proposta para o Letramento” de Magda Soares e “Coleção Vitória-Régia” de Solange Gomes.

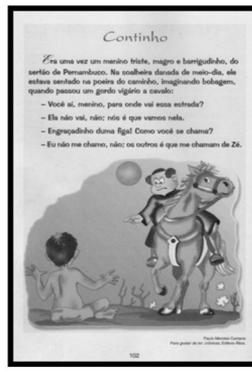
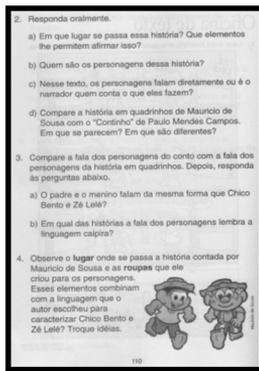
1 Para aprofundar mais as questões trazidas neste capítulo, recomendamos a leitura da tese de doutorado intitulada “Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?” de autoria da pesquisadora Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel e orientada pela professora Dr^a. Maria Lúcia Figueiredo Barbosa.

Atividade 1: Produção do Gênero



Fonte: Português uma Proposta para o Letramento: ensino fundamental

Atividade 2: Variação Dialeto (Texto de apoio a Atividade 2)



Fonte: Coleção Vitória Régia – Língua Portuguesa

Atividade 3: Variação de Registro

UNIDADE 1 JUNTAR E COLECIONAR: MANIA DE MUITA GENTE

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA AB C

Veja e leia a tira do Menino Maluquinho:

O MENINO MALUQUINHO

1 Quem coleciona o quê? Escreva em seu caderno.

a. Lúcio coleciona o quê?

b. Jurim coleciona o quê?

c. Bocão coleciona o quê?

d. E Maluquinho, coleciona o quê?

2 Veja como Lúcio agradece:

“Obrigadão!”

• Qual é o agradecimento mais forte: “Obrigadão!” ou “Obrigado!”?

• Dê exemplos de pessoas a quem você poderia agradecer um presente dizendo **Obrigadão!**

• Dê exemplos de pessoas a quem você não teria coragem de dizer **Obrigadão!** para agradecer um presente.

3 Bocão também agradece com palavras que a gente só usa com pessoas com quem tem intimidade:

“Valeu, mano!”

Como Bocão agradeceria se, em vez de Maluquinho, fosse uma pessoa desconhecida que lhe desse um adesivo (por exemplo, o dono de uma loja)?

4 Maluquinho usa **gírias**, ao falar com os amigos. Observe as palavras em **negrito** (escritas com letras mais escuras):

“Descolei um adesivo **maneiro**.”

“É preciso **ralar** muito pra manter uma coleção de amigos!”

Se Maluquinho estivesse falando com pessoas com quem ele não tivesse intimidade, como diria essas frases? Escrevas em seu caderno, substituindo as gírias por outras palavras.

Fonte: Português uma Proposta para o Letramento: ensino fundamental

Atividade 4 – Relação entre Fala e Escrita

UNIDADE 2 JUNTAR QUE VINCULA DIFERENÇAS

LEITURA SILENCIOSA

Angela

Depois que você foi embora para Ri-
beirão Preto, eu fiquei um tempão an-
dando pela casa que nem barata tosta,
achando tudo muito sem graça. Cada vez
que eu pensava que ia ter que esperar
até as outras férias pra brincar outra vez
com você, me dava vontade de sair gri-
tando de raiva. Mas eu me dei um pro-
jeito pra eu ficar mais contente, mas a raiva
era tanta que eu investigatei toda a porta-
do gazão, até fazer uma franginha.
Mas tanto a Maria e a Cláudia vieram
me chamar pra brincar. Nós ficamos pu-
lando corda na calçada, e depois senta-
mos no ruivo e ficamos brincando de
botar aquilo nos maninhos. O Carlinho
foi sendo o Carlão sem adão. Toda
vez que a mãe dele chama pra tomar
banho, ela volta logo depois com outra
roupa, mas com a mesma cara. A Clá-
udia disse que o Carlinho abre o chuvei-
ro só pra mãe dele lavar o banheiro, mas
se ele fica sentado na privada vendo
a água correr. Ai troca de roupa, e pronto.

LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA

Discuta com o professor e seus colegas.

1 Observe que Maria escreve como se estivesse con-
versando com Angela. Se ela estivesse falando com Angela, e
não escrevendo para Angela, com certezaalaria assim mes-
mo como escreves.

Imaginem se Maria tivesse comegado sua carta assim:

Angela,

Depois que você partiu, tudo aqui se tornou
muito tedioso. Sinto-me muito frustrada por ter de
esperar as próximas férias para que possamos nos
encontrar, de novo. Minha mãe tentou consolar-me,
mas foi em vão.

• Vocês acham que Maria conversaria assim com Angela?
Por que sim ou por que não?

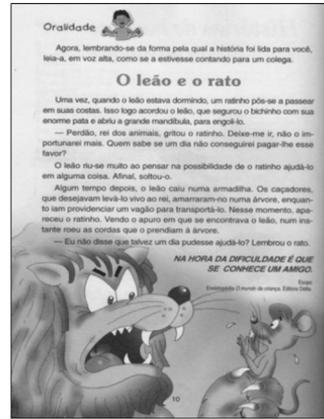
• Vocês acham que Angela gostaria de receber uma carta
escrita assim? Por que sim ou por que não?

Fonte: Português uma Proposta para o Letramento: ensino fundamental

Atividade 5 – Multimodalidade Atividade 6 - Oralização da Escrita



Fonte: Português uma Proposta para o Letramento: ensino fundamental



Fonte: Coleção Vitória Régia Língua Portuguesa

A escolha desses protocolos atentou para o agrupamento de atividades que contemplassem as seguintes dimensões ensináveis do oral: **Produção de gênero** (Atividade 1); **Variação Dialectal** (Atividade 2); **Variação de Registro** (Atividade 3); **Relação fala e escrita** (Atividade 4) e **Multimodalidade** (atividade 5). Inserimos também uma atividade que, embora identificada pela coleção como sendo destinada à oralidade, o objetivo era o da **Oralização de Texto Escrito** (Atividade 6).

Em um contexto de entrevista semi-estruturada, realizada individualmente com cada sujeito, apresentamos, de forma aleatória, as atividades apresentadas. Cada sujeito pode analisar cada proposta e, em seguida, endereçamos as seguintes questões: 1. Você escolheria algumas dessas atividades para aplicar com os seus alunos e alunas? 2. O que motivaria essa escolha? 3. De que forma as atividades selecionadas por você poderiam ajudar seus alunos? 4. Você faria algum ajuste na proposta didática das atividades selecionadas? Quais?

O cenário de respostas dadas pelas professoras nos apresenta diversas possibilidades de análise e tratamento das informações.

Optamos, neste texto, em tratá-las à luz da abordagem qualitativa e com o auxílio de elementos da técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2004). A imersão nos dados nos ofertou a visualização de duas macrocategorias subdivididas em 5 (cinco) microcategorias. A categoria “Escolhas” emergiu de questões relativas a (1) **Seleção** das atividades pelos sujeitos; (2) **Impressões** das professoras sobre a Proposta; (3) **Possibilidades de Uso** das atividades selecionadas e os (4) **Objetivos** visados pelas professoras ao escolherem determinadas atividades. A categoria “Didatizações” surgiu de uma questão relativa à investigação sobre as possíveis (5) **Formas de Intervenção** mobilizadas pelas professoras ao serem questionadas sobre a possibilidade de reformular/ajustar a proposta pedagógica ofertada pelo livro.

Esta contextualização do passo a passo da investigação, desta pesquisa, conduz-nos a um diálogo, na seção seguinte, entre os dados e a teoria à medida em discutimos os resultados da nossa investigação.

ORALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: ESCOLHAS E DIDATIZAÇÕES

No contexto de uma proposta cujo objeto didático é o ensino da oralidade, é importante que deixemos claro que a perspectiva de linguagem como interação é aquela que iluminará a nossa reflexão teórica sobre os dados. Para essa corrente, o uso da língua não se limita à tradução e exteriorização do que se pensa ou do que se transmite em uma informação, entretanto, ela visa à interação entre os interlocutores, mediando as ações que estes exercem uns sobre os outros. Sob essa perspectiva, a língua é observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, na produção de sentidos, de forma situada, em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1995; BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2003). As escolhas docentes sobre que oralidade ensinar e como ensinar também estão permeadas pela(s) perspectiva(s) de linguagem(ns) assumidas por eles. Enfim, todas as nossas escolhas carregam em

si vieses teóricos que norteiam a nossa prática pedagógica. Tomar a oralidade sob o viés da interação é compreendê-la sob o prisma do contínuo tipológico dos gêneros que trata da relação da fala com a escrita considerando a diversidade de gêneros (nas modalidades oral e escrita), seu contexto de produção e de realização; seus objetivos e funções sociais (MARCUSCHI, 2003).

Sob a lente acima exposta, a variação que ocorre na língua, seja ela de registro ou de dialeto, dentre outras, é compreendida como fenômeno inerente à língua e ao seu uso, o que desmonta, portanto, a tese de superioridade de uma modalidade sobre a outra e desconstrói as bases do preconceito sobre as variantes não padrão. Ao entender as diferentes vozes do gênero atenta-se também para as dimensões múltiplas de sua forma de dizer, ou seja, a multimodalidade discursiva. Para Dionísio (2005, p. 178), todos os recursos verbais (escritos ou orais) e visuais (estáticos ou dinâmicos) presentes na fala, assim como na escrita, funcionam juntos na construção de sentidos do enunciado. Por isso diz-se que “a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais e visuais”.

No que tange à oralização da escrita, há autores que a consideram como uma estratégia favorável a uma boa compreensão do texto e enfatizam a importância de aspectos como, por exemplo: falar alto e distintamente, nem muito rápido nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. A oralização também tem a função de captar a atenção da audiência, isso sendo feito através da variação da voz; do gerenciamento do suspense; da sedução etc. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2015).

Marcuschi (2005), por sua vez, adverte sobre as atividades cujo objetivo não é o trato da oralidade, mas a oralização de um texto escrito. Podemos pensar, por exemplo, na leitura em voz alta de uma notícia de jornal, em que o objetivo docente seria a interpretação textual. O foco da proposta, portanto, não está ligada

a dimensões ensináveis do oral, mas se configura apenas como uma oralização da escrita. Foi nessa perspectiva que assumimos o protocolo de atividade 6 como atividade de oralização da escrita, pois não enxergamos de forma explícita ou implícita um encaminhamento didático para que o gênero apresentado pela coleção trouxesse um comando direcionado a observações de elementos paralinguísticos e cinésicos, relativos, por exemplo, a qualidade de voz, a atitude corporal (MELO e CAVALCANTE, 2007).

Imersos nesse conjunto que articula a adoção da perspectiva de linguagem e a assunção do ensino da oralidade, as três professoras foram apresentadas a protocolos de atividades já detalhadas em nossa metodologia. São atividades que visavam didatizar (exceto a atividade 6)² algumas dimensões ensináveis do oral.

Expostos aos protocolos, os sujeitos assumiram a seguinte dinâmica de escolha e didatização, como descreveremos a seguir.

No tocante à **seleção** das atividades, observamos uma diversidade de escolhas. Do bloco de 6 (seis) protocolos, cinco (5) foram escolhidas e uma (1) não foi selecionada por nenhum dos sujeitos. Trata-se da atividade 2 que discute a variação dialetal. As atividades 1 (Produção de Gênero) e 5 (Multimodalidade) foram selecionadas, respectivamente, pelos três sujeitos (P3, P4 e P5). P4, assim como P5, inseriram em suas escolhas as atividades 4 (Relação Fala e Escrita) e 6 (Oralização da Escrita). Apenas P3 e P5 escolheram as atividades 3 (Variação de Registro). As atividades 4 (Relação fala/Escrita) e 6 (Oralização da Escrita) foram selecionadas apenas por P4 e P5.

Alguns questionamentos podem ser abertos no cenário das escolhas, dentre eles: Por que apenas as atividades destinadas à Produção de Gênero (atividade 1) e à reflexão sobre a Multimodalidade (atividade 5) foram selecionadas por todos os sujeitos? Por que a atividade que se propõe a discutir a Variação Dialetal

2 Embora a atividade seja indicada pela coleção como voltada para a oralidade, ela em si não apresenta como esse objetivo, pois é solicitada a leitura do texto escrito.

(atividade 2) não foi escolhida por nenhuma professora? Por que P5 selecionou a maioria das atividades, mas excluiu a atividade 5 (Multimodalidade)? O que levaria as professoras a escolherem uma(s) atividade(s) e desprezarem outra(s)? Estaria em jogo a proposta didática em si ou seria a importância que cada docente atribui a determinados elementos ensináveis do oral? Estaria em jogo também o domínio que cada professora tem sobre o objeto? As escolhas (ou não) estão implicadas diretamente nas demandas do grupo-sala em que esses sujeitos atuavam?

A exclusão de atividades relacionadas à variação linguística pode ter relação com o fato de que não há clareza sobre a noção de fala, nem tão pouco sobre que fala seria ensinada na escola? Como já o dissemos, os livros didáticos investigados, por Marcuschi (2005), não demonstravam compreensão clara sobre “como e onde situar a fala” (p. 24). Fatos como esses levam a equívocos como, por exemplo, considerar a gíria como aspecto da oralidade quando na verdade se trata de questão de registro (DIONÍSIO, 2005).

Quanto à exclusão da atividade que envolve a multimodalidade, podemos supor que este se trata ainda de um tema que, além de apresentar uma maior complexidade por envolver distintas semioses, é relativamente novo para os professores do ensino básico. Diante da nossa falta de resposta à indagação sobre o que levaria P5 a excluir a questão sobre modalidade, recorremos a uma outra indagação através de Dionísio (2005, p. 196): “Estará o professor consciente de que uma aula ministrada com o auxílio de *slides*, *power point*, vídeo, ou um simples gráfico na velha conhecida transparência, requer do aluno uma atividade bastante complexa, uma vez que além de coordenar diversas práticas de letramentos como práticas sociais” o aluno deverá construir sentidos que integrem o texto oral, verbal escrito e o texto visual?

Não nos cabe isolar ou fechar respostas a algumas das inquietações acima levantadas, uma vez que, sob o prisma da teoria dos saberes docentes, são múltiplos os fatores que forjam um professor.

Nessa direção, também são múltiplos os elementos que determinam as suas escolhas e “não escolhas”. Procuraremos, com isso, buscar indícios da posição tomada pelos nossos sujeitos, visando entender o olhar deles, em direção ao que lhes foi apresentado (conjunto de atividade) como proposta de ensino do objeto oralidade.

Prosseguindo a investigação, questionamos as professoras sobre as impressões que cada uma delas teve sobre as propostas a elas ofertadas e sobre as possibilidades de uso com o grupo-sala. Os sujeitos se voltam, curiosamente, para tratar de suas escolhas de forma singular. P3 avalia as três atividades escolhidas como acessíveis e pertinentes para serem aplicadas com os seus alunos; P4 avalia uma das atividades que não escolhera, a atividade 4 (relação fala/escrita). A professora considera a proposta complexa para ser trabalhada com os seus alunos. P5 afirma que, no conjunto de atividades propostas, a atividade 6 (Oralização da escrita) é desmotivadora, contudo ela aplicaria com os seus alunos.

Gostaríamos de problematizar as falas de P4 e P5 em relação às propostas por elas avaliadas. Em P4 vemos que a complexidade da atividade disponível no livro está na proposição da criação de uma “versão formal da carta” (atividade 4). Essa mudança de registro é apontada por P4 como fator impeditivo para uma “possível” aplicação com o seu grupo-sala. Segundo o sujeito, “a versão mais formal não seria acessível” aos alunos. Parece haver, sob esse olhar, uma negação de oportunidades de reflexão sobre as aproximações e distanciamentos que ocorrem entre as modalidades da língua? Essa postura representaria a falta de clareza da docente sobre o grau de formalismo e/ou conhecimento do perfil do seu grupo-sala?

Livres da pretensão de responder as inquietações feitas acima, queremos apenas refletir que a negação do trabalho com a proposta de escrita da carta em sua versão formal, sob a alegação de que o tipo de linguagem não é familiar ao aluno, pode indicar, dentre outras perspectivas, a não observância do professor para o próprio ensino da oralidade, se considerarmos que “ensinar língua oral

deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, p. 67) reforçam que “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.”

Consideramos o argumento da P4 insustentável diante do fato de que na vida cotidiana há um uso muito frequente de escrita informal, como cartas, bilhetes, listas, dentre outros (MARCUSCHI, 2005), os quais podem servir como ponto de partida para a escrita formal. É provável inclusive que os educandos já conheçam e até façam uso desses tipos de escrita. O exemplo, em tela, demonstra um entendimento equivocado da docente mencionada, bem como demonstra um possível desconhecimento das relações entre os níveis de informalidade *versus* formalidade que afetam a escrita em diferentes contextos de uso. Nessa perspectiva, é possível supor que falta clareza sobre as especificidades da língua escrita em se tratando de abordar a dimensão do registro nesta modalidade.

Voltemos agora o nosso olhar para fala de P5. Esse sujeito faz a seleção da atividade 6 (Oralização da escrita) e avalia sob um ponto de vista que parece contraditório. A professora alega que o trabalho com a fábula é desmotivador para os alunos do 5º ano, uma vez que eles já têm familiaridade com esse gênero. Entretanto, é firme ao afirmar que levaria a proposta para trabalhar com o seu grupo. Em um primeiro momento, P5 se coloca no lugar dos alunos e reconhece as suas demandas e potencialidades; em outro momento, parece se centrar na importância de não privá-los de um gênero textual, cuja importância é vista por ela à medida que o considera “essencial para discutir a dimensão moral na vida dos sujeitos”.

O que faz um professor julgar a atividade desmotivadora e, mesmo assim, insistir na possibilidade de levá-la para os seus alunos? Seria a compreensão de que há outras possibilidades de trabalho com o gênero? Seria a compreensão de que embora os alunos conheçam o texto, eles não foram apresentados ao texto? Eis algumas das inquietações trazidas por esse cenário.

Na continuidade da entrevista, perguntamos as professoras quais os objetivos por elas traçados para um possível trato, junto ao seu grupo-sala, das atividades selecionadas.

P3 afirma que, ao selecionar a atividade 1, 3 e 4, teve como objetivo, nas atividades 1 e 4, desenvolver nos alunos a oralidade e o questionamento. Este sujeito separa a oralidade enquanto eixo de ensino da habilidade de “questionar”. Se considerarmos que uma das habilidades necessárias para ser competente oralmente é a capacidade de questionar, de argumentar, etc., o que justificaria a separação de ambas? Será que P3 atribui a capacidade de questionar apenas à escrita? Não teria ela a compreensão de que tal habilidade é parte do trato com a oralidade? No que tange à atividade 3, P3 foca-se, de modo objetivo, no conteúdo tratado de forma explícita pela atividade: a dimensão do registro.

P4 sinaliza que todas as atividades por ela escolhidas se propõem a desenvolver a oralidade. Não há na fala desse sujeito elementos minuciosos de explicação do que cada proposta focaria nesse trato do oral. Ela faz um enquadramento tomando como base a proposta de cada atividade escolhida, o oral. Diante da fala de P4, podemos levantar inferência de que a docente entende a atividade 6 (Oralização da Escrita) no conjunto das demais propostas, sem fazer distinção entre oralidade e oralização. Outro ponto de inferência também pode ser a possível compreensão por parte da professora de que a fábula é um gênero oral, portanto, embora a atividade sinalize para a leitura sem que haja orientações para o trato com dimensões ensináveis da oralidade, o foco estaria no gênero e não na proposta em si. Entretanto, temos que considerar que a questão

por nós levantada diz respeito ao objetivo que a docente teria ao desenvolver as atividades selecionadas. Sob esse prisma, P4 parece compreender que a oralização é oralidade, o que Marcuschi (2003) classifica como uma compreensão conceitualmente equivocada, uma vez que um texto oralizado não equivale a um texto falado.

P5 não menciona como objetivo da escolha da atividade o ensino da oralidade. A sua análise remete a objetivos tais como “abordar a questão das gírias” e “ensinar as várias formas de falar” (atividade 3); “considerar o outro na hora da escrita”, “comparar textos” e “aprender a se comunicar” (atividade 4). Dentre os objetivos pretendidos por P5, gostaríamos de destacar aqueles atribuídos à atividade 1 (Produção de Gênero). Esta proposta, sob o olhar do sujeito, poderia ser aplicada com os seus alunos para ajudá-los a, por exemplo, “comparar textos e aprender a se comunicar”. Se levarmos em consideração os vários objetivos da atividade, que aborda desde o processo de construção e execução do gênero entrevista, vemos que para P5 a comparação entre textos é o objetivo maior da proposta. A comunicação, por sua vez, seria a competência e/ou capacidade visada. Os objetivos sinalizados por P5 garantem o cumprimento de uma das etapas da proposta, a leitura e o confronto entre o conteúdo textual, entretanto parecem não oportunizar um olhar mais específico sobre a produção e a realização do gênero formal, conforme recomenda alguns dos documentos oficiais para o ensino de língua, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996).

No prosseguimento da investigação, perguntamos aos sujeitos se teriam a necessidade de proceder ajustes na proposta didática das atividades caso desejassem trabalhar com os seus alunos. Imer-sos nessa indagação, observamos as formas de intervenção docente sobre o que lhe é proposto no livro didático, objeto presente no contexto da sala de aula ao longo da história escolar, embora não se configure como um documento de uso “pacífico” entre os que discutem a educação.

As formas de intervenção na proposta didática das atividades escolhidas pelas docentes ganharam arquiteturas particulares. P3 que escolhera as atividades 3 (Variação de Registro) e 4 (Relação Fala/Escreita) propõe que, ao tratar sobre a variação, faria modificações no sentido de pedir que os alunos passassem a produzir “outro texto escrito” (P3). No que diz respeito à discussão sobre a Relação Fala/Escreita, a sua intervenção se daria sob dois focos: 1º exploraria a as rimas, as aliterações e a produção de novas rimas a partir dos poemas (ver atividade 4); 2º resgataria elementos da matemática, tais como o uso de gráficos para ilustrar, por exemplo, a ocorrência de alunos que tivessem irmão menor.

O olhar de P3 traz para a proposta dimensões não pretendidas na superfície da atividade. A realidade de sua sala de aula, cujos alunos se encontravam em fase de consolidação da escrita alfabética, bem como as possibilidades de uso das informações contidas no texto para o trato de outra área do saber, a matemática, desenham focos de intervenções que se desviam do investimento na oralidade e se aproximam de dimensões que parecem brotar da realidade do seu grupo-sala. Perguntamo-nos, qual seria o real objetivo de P3 ao selecionar a atividade 4? Quais as implicações de se re(configurar) uma proposta em função das suas demandas concretas? Guimarães (2004) afirma que no cotidiano, as escolhas não são determinadas por uma lógica determinista, mas por condições multifatoriais. Então, quais seriam esses diferentes fatores que movem P3?

Parece-nos que a resposta a esta pergunta aponta para um equívoco da docente ao reduzir a relação fala-escreita à ideia de que a fala representa tão somente um meio fônico e a escrita um meio gráfico. Como afirma Marcuschi (2005), a realização fônica ou sonora é necessária para a fala, porém, não é uma condição suficiente. Explorar manifestações sonoras como rimas e aliterações não se constitui, assim, como atividades genuínas para o trabalho com a relação fala-escreita, como pressupõe a escolha da P3.

Assim como P3, P4 também seleciona a atividade 4. Ela sinaliza como possível alteração didática a produção de um novo texto com o mesmo gênero, entretanto, a atividade passaria ser executada na modalidade escrita.

Eu poderia colocar o seguinte, já que a gente tá trabalhando a entrevista, uma entrevista coletiva né, que todos iriam fazer a pergunta, eu poderia trabalhar também a questão do gênero entrevista também da forma escrita, né. Agora você vai entrevistar né, você vai criar perguntas é é vai formular as perguntas que vocês fizeram, vocês fizeram como? Falando, agora vocês vão formular perguntas escrevendo. Vai escolher ou você não têm irmão menor, aí vocês vão entrevistar uma pessoa que tem irmão menor, ou um vizinho ou um colega. Vocês vão fazer essas mesmas perguntas e vão entrevistar ele. Entendeu? Eu acrescentaria isso, que aí já trabalharia a questão do texto escrito. Eu faria isso (P4).

Percebemos que P5 caminha também na mesma direção de P4. Vejamos, a seguir, como isso acontece:

[...] como já tem dois (refere-se a dois textos que servem de apoio à discussão) eu ampliaria para o seguinte, em cima disso a gente tem a fazer um texto escrito coletivo a sua visão do que é ser irmão menor e irmão maior, ou ser filho único que é interessante também não só ele porque aqui parece a entrevista. Aqui eu acho que melhor que a entrevista esse aqui, então eu acho melhor do que a entrevista seria na hora ler os dois textos ver as opiniões; e aí como é o texto irmão menor, mais velho, filho único. Então faria um texto coletivo, neste daqui (P5).

Vemos que a intervenção de P4 e P5 dá-se na dimensão da modalidade do gênero. Elas não sugerem mudanças que alterem de forma profunda a proposta didática original do livro. A promo-

ção da escrita parece ser a tônica nas sugestões de ampliação das atividades orais. O modo de realização oral parece ser sempre o primeiro passo de uma proposta que resultará como culminância em uma produção escrita. Esse cenário nos remete ao que Marcuschi acenava em 2005, em seu artigo “Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. Para o autor, embora a fala seja atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, “as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial nesse caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma *postura*” (MARCUSCHI, 2005, p. 21, grifo do autor).

O que o autor afirma pode ser remetido à postura de P4 e P5, uma vez que sinalizam para a aceitação de atividades que se voltam para a oralidade em sala de aula e verbalizam alterações direcionadas à escrita. Seríamos ingênuos se não compreendêssemos que essa postura é fruto de uma tradição escolar, bem como das possíveis demandas dos sujeitos em sua prática pedagógica. Entretanto, não podemos negligenciar o papel que tem o ensino da oralidade na formação dos sujeitos e a relevância que esse ensino possui para o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da língua.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As realidades das demandas dos sujeitos são vistas em todos os pontos analisados em nossa investigação. Vimos que P3 quase sempre sinaliza como demanda a necessidade de consolidar o sistema alfabético de escrita com os seus alunos; P4, embora reconheça a necessidade de desenvolver a oralidade, traz a escrita como proposta para reforçar o ensino dos gêneros textuais; P5, por sua vez, recorre às atividades de escrita na maior parte das alterações didáticas por ela proposta. O que esse cenário indicia? Ele nos dá pistas de que, além das demandas vivenciadas pelas professoras em sala de aula, todas parecem ter maior segurança

no desenvolvimento de atividades escritas, visto que a oralidade ainda é um eixo que busca se afirmar em suas práticas.

Se direcionássemos o nosso olhar para uma investigação na ordem dos saberes mobilizados pelas professoras, poderíamos compreender que todas elas mobilizaram saberes de ordem “cognitiva” na escolha e na intervenção das propostas escolhidas (GUIMARÃES, 2004, p. 134), saber este que se relaciona à ação das docentes em função da “construção de conhecimentos sistematizados socialmente”. Nossos sujeitos revelaram, em seus dizeres, ações de ampliação didática que envolvem a análise linguística e conhecimento matemático (proposta interdisciplinar) (P3), bem como a produção de texto (P3, P4, P5), focos que se deslocam da proposição inicial da obra, mas que se estruturam nas demandas socialmente sistematizadas.

O cenário da investigação nos revela que é o campo da ação docente que irá movê-lo na mobilização de saberes, o ajudará a selecionar, a modificar, a arrumar, a controlar e a agir sobre o que lhe é proposto. Percebemos que, embora os sujeitos de nossa pesquisa estivessem diante de um conjunto de atividades que, em sua maioria, objetivavam ensinar a oralidade, as propostas de ação eram mobilizadas a partir da margem de manobra que lhes eram ofertadas. Essa manobra, como já foi dito, estava associada diretamente a uma “demanda” explicitada em seus discursos.

REFERÊNCIAS

- COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: Edupe, 2014.
- DOLZ, J.&SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- BIRUEL, A. *Análise lingüística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001: o tratamento dado aos aspectos de normatividade*. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.
- BOTLER, L. M. A. R. *Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas*. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa

- de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- DIONÍSIO, A. P. Estratégias de Textualização na fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, S. *Coleção Vitória-Régia*. 2. ed. Campina Grande do Sul / PR. Lago. 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.
- _____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.) *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MELO, C. T. V. de e CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna . — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDES DA SILVA, P., e MORI-DE-ANGELIS, C. Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. BATISTA, A. A. (orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. São Paulo: Mercado das letras, 2003.
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- SOARES, M. *Português uma Proposta para o Letramento*. Editora Moderna: São Paulo, 1999.

Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) 6º ao 9º anos

Tânia Guedes Magalhães
Vera Lúcia Lopes Cristovão

INTRODUÇÃO

Em várias pesquisas cujo tema central é o ensino da oralidade, percebemos recorrente alusão ao fato que de essa questão ainda merece maior espaço, a oralidade é pouco abordada e a escola ainda privilegia o ensino da escrita que é supervalorizada em detrimento do desenvolvimento das capacidades de linguagem orais (BUENO; COSTA-HUBES, 2015; COSTA-MACIEL, 2013; ARAÚJO, SILVA, 2013; LEAL, GOIS, 2012; CYRANKA, MAGALHÃES, 2012; MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2007; CASTILHO, 2000; FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 1999). Todavia, nas últimas duas décadas, temos visto vários estudos que versam sobre o tema da oralidade na escola e sua importância para a formação humana e consequente participação na vida social contemporânea.

Assim, o ensino da oralidade como proposta integrada às práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua no trabalho escolar com a língua materna é sustentado pelo princípio de que a interação pela linguagem oral é um importante fator de socialização e participação na vida cidadã. As repercussões da crescente produção nesse campo para Educação são evidentes, podendo ser

atestadas em programas de formação de professores¹, em pesquisas sobre materiais didáticos² e em pesquisas que conectam oralidade e escrita a práticas pedagógicas³.

Dialogando com tais pesquisas, este capítulo⁴ tem o objetivo de trazer mais uma contribuição com o tema, articulando a oralidade ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Discutimos, neste artigo, os critérios de aprovação de manuais para 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (anos 2005 a 2014), englobando 4 edições do programa, dado que as pesquisas em materiais didáticos de LP já são constantes nesta área, mas não parece haver uma discussão focada nos critérios de aprovação dos materiais, que definem se um livro será aprovado ou reprovado, sendo incluído no conjunto de obras que serão analisadas pelos docentes e possivelmente adotadas nas escolas públicas brasileiras, fato que coloca o tema em relevância.

Para atingir tal objetivo, trazemos, assim, embasamento teórico que discute a importância da oralidade no ensino de Língua Portuguesa como língua materna, para, então, apresentar os dados analisados, oriundos dos critérios de aprovação publicados nos guias de quatro edições do PNLD (2005, 2008, 2011, 2014). Pretendemos mostrar como tais critérios foram, ao longo das edições dos programas, se modificando e que tipo de mudanças foram feitas.

APORTE TEÓRICO: ORALIDADE E ENSINO

As reflexões que impactaram o ensino de Língua Portuguesa no Brasil datam do final da década de 70 e início da década de 80 (PIETRI, 2012), tendo incidência em documentos oficiais (BRASIL,

1 O Pró-letramento (2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) trazem, em seus cadernos, aspectos relativos às práticas de oralidade no ciclo de alfabetização.

2 Para citar apenas alguns, já que os trabalhos sobre oralidade e livros didáticos são numerosos, Quandt (2011); Costa-Maciel (2007; 2011); Magalhães (2008); Cruz (2012).

3 Schneuwly, Dolz (2004); Marcuschi, Dionísio (2007); Baltar (2012); Cavalcante e Melo (2007), dentre outros.

4 Este trabalho é um recorte da pesquisa *Oralidade, gêneros textuais e ensino* (2016-2018 – Propeq/UFJF); uma versão deste trabalho foi apresentada no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa – SIELP, na Universidade Federal de Uberlândia, em outubro de 2016.

1997, 1998) e, posteriormente, nas escolas, em materiais didáticos (PNLD) e na formação inicial e continuada de professores. De um ensino conteudista baseado em nomenclaturas da norma padrão, a uma proposta de ensino de linguagem reflexivo, calcado numa concepção de língua como fenômeno heterogêneo, histórico e social, muitas mudanças foram feitas. Algumas publicações então tematizam sobre a oralidade como trabalho a ser sistematizado de forma integrada aos eixos da escrita, da leitura e da análise linguística. De fato, como afirma Dell’Isola, “Durante muitos anos, o trabalho com a oralidade nas aulas de Português esteve no vácuo: nada se falava sobre o assunto (...) Recentemente, uma onda longitudinal sobre o assunto passou a vibrar dentro de uma frequência audível” (ARAÚJO, SILVA, 2013, p. 9-10).

A defesa de uma “pedagogia do oral” (MILANEZ, 1993; MAGALHÃES, 2008; RODRIGUES e DANTAS, 2015) parece apontar para a perspectiva da oralidade autônoma⁵ (DOLZ, SCNHEUWLY, HALLER, 2004, p. 177) como viés proveitoso para a escola, ou seja, para o trabalho com a oralidade como objeto, essencial no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes. Essa reflexão advém das discussões sobre a importância das relações oralidade-letramento e suas consequências para o ensino.

Os estudos sobre as concepções e relações entre oralidade e letramento datam da década de 60 (GALVÃO, BATISTA, 2006) e trouxeram repercussões importantes para uma maior valorização de investigações sobre a língua falada no campo da pesquisa e do ensino. Nesse sentido, trabalhos que desmitificaram uma concepção dicotômica entre fala e escrita, como os de Street ([1995] 2014), Marcuschi (2001), Rojo e Schneuwly (2006) vislumbraram perspectivas que dão embasamento a várias obras, na defesa de que fala e escrita são modalidades imbricadas em práticas sociais de uso

5 Segundo os autores, o *oral autônomo* toma os gêneros orais “como objetos de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem”. (DOLZ, SCNHEUWLY, HALLER, 2004, p. 177)

da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos. Ademais, considerações sobre a supremacia da escrita em relação à fala, que tornaria o ser humano “cognitivamente superior” àqueles que vivem em sociedades de tradição oral, conforme defende Ong (1998), estão sustentadas em princípios ideológicos. Como consequência, é consenso hoje que nossas atividades sociais humanas são mediadas pela escrita e pela fala, não sendo oralidade e letramento “propriedades de sociedades diversas” (MARCUSCHI, 2001).

Oriundos desses estudos, duas grandes abordagens sustentam pesquisas sobre oralidade: a perspectiva inspirada nos trabalhos de Marcuschi (2001), denominada perspectiva do *continuum* de gêneros, e a perspectiva originária de pesquisas, dentre outros, de Signorini (2001), Corrêa (2001), Rojo e Schneuwly (2006), que se baseiam no princípio da mútua constitutividade fala – escrita, na heterogeneidade da escrita. Com diferenças, mas não opostas, tais tradições têm influenciado trabalhos de autores como Leal e Gois (2012), que mesclam as perspectivas por não as considerarem dicotômicas ou polarizadas, mas como princípios norteadores que compreendem a integração das modalidades em situações discursivas, atendendo aos objetivos das mais diversas práticas sociais de uso da língua.

Essas perspectivas embasam a transposição dos estudos de oralidade para atividades escolares em que os gêneros textuais/discursivos materializam cenas comunicativas, propiciando aos alunos experiências de uso da linguagem e vivências autorais como sujeitos produtores de discurso. Também trabalhos em livros didáticos (SILVA, MORI-DE-ANGELIS, 2003; COSTA-MACIEL, 2013; PEREIRA, DANTAS, 2015), documentos oficiais (FERRAZ, GONÇALVES, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015, MAGALHÃES e BESSA, no prelo) e pesquisas sobre práticas pedagógicas (GOMES-SANTOS, 2012; MELO, CAVALCANTE, 2007), por exemplo, há uma clara manifestação de um paradigma que não considera a escrita como uma tecnologia superior à fala.

O ponto de vista da supremacia da escrita, que imperou nos manuais ao longo dos anos (MARCUSCHI, 1996), proporciona uma visão negativa de alunos oriundos de práticas de letramento diferentes daquelas geralmente requeridas na escola; é um ponto de vista que está na contramão dos estudos de letramento, em que se preconiza que há letramentos múltiplos na vida em sociedade (STREET, 1984), e não um letramento único como habilidade cognitiva que se desenvolve isolada dos contextos. Por isso, manuais didáticos, bem como os programas que os gerenciam, devem ser informados por teorias linguísticas no viés teórico-metodológico em que a escrita é concebida como prática social imbricada na oralidade, de modo que se propiciem situações de uso da linguagem na escola para o desenvolvimento do aluno, rumo à ampliação de suas capacidades de interação na sociedade em que vive. Os gêneros, então, que sustentam essa interação, tornam-se centrais nas atividades escolares.

No paradigma que atrela oralidade e escrita aos contextos sociais de usos da língua, as ações de linguagem se materializam em gêneros textuais, que são, segundo Bronckart (2006), realizadas por interlocutores no âmbito das atividades coletivas de linguagem, modelos pré-construídos, organizados segundo modalidades heterogêneas. Ao longo do tempo, vão sendo estabilizados pelo uso e legados pelas gerações anteriores; são espécies materializadas em textos.

Tal conceito, construído no contexto do Interacionismo Sociodiscursivo, está baseado no constructo de Bakhtin (1997, p. 261), para quem “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desse modo, a perspectiva de ensino de gêneros na escola, ponto de vista que parece ser consenso entre pesquisadores da Linguística Aplicada, são indicados para o processo de aprendizagem, pois constituem um ponto de referência para os alunos (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, p. 172). Os autores consideram

oral e escrito como “duas formas de realização da linguagem na interação” (2004, p. 162). Por isso, as práticas de oralidade no letramento escolar devem dar suporte ao uso da fala na relação com os diversos contextos sociais para além da escola, para atingir objetivos específicos de ampliar as capacidades de linguagem dos discentes na/para a interação.

Nessa tradição, segundo Cristóvão (2015, p. 73-74), tomamos como princípio “a) um conceito de língua como ação social composta de dimensões sócio-históricas e discursivas; b) um conceito de ensino-aprendizagem de línguas como uma atividade social mediada por ferramentas tais como a língua propriamente dita, gêneros e sequências didáticas; c) um conceito de produção escrita como um processo interativo de construção de significado”. Ampliamos tais princípios para o trabalho com a oralidade, com base na apresentação feita até aqui.

A pedagogia do oral deve focar os usos sociais da língua na esfera pública de atuação dos sujeitos, potencializando aquela fala que o aluno já traz quando entra para a escola. Essa fala mais “cuidada” ou monitorada (BORTONI-RICARDO, 2004) envolve as práticas sociais mais formais desde o ensino fundamental até o ensino médio, alcançando também o nível superior, em que as práticas acadêmicas da oralidade se fazem intensas, sobretudo naqueles espaços de iniciação científica em congressos, apresentações de trabalho, reuniões de grupos de pesquisa.

Em se tratando de escolarização básica, o docente pode criar situações escolares para que os alunos interajam pela linguagem em “práticas de oralidade letrada (MIRANDA, 2005) que correspondem aos “usos orais imbricados nos discursos escritos” (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 15). Assim, entendemos oralidade letrada na escola como os usos sociais dos gêneros orais que se relacionam às práticas mais monitoradas de circulação da linguagem, de modo que os alunos ampliem suas capacidades por meio de gêneros orais formais públicos (ROJO, SCNHEUWLY, 2006), já

que, muitas vezes, fora da instituição escolar, os estudantes não costumam ter experiências com certos gêneros orais e reflexão sobre a modalidade falada, nem sistematiza conhecimento sobre as relações fala-escrita, que é papel da escola.

Trata-se, então, de dar ênfase à construção de ações que potencializem a relação oralidade e letramento, rumo ao alcance de capacidades de linguagem mais voltadas aos contextos institucionais, sem contudo abrir mão de uma profunda reflexão sobre as variedades da língua nos contextos diversos. Para isso, o trabalho com a oralidade em língua materna envolve não apenas produção oral e escuta/compreensão, mas também a análise linguística, que se destina à reflexão constante sobre os discursos situados em contextos, materializando os eixos do ensino de LP: leitura, produção e análise linguística (GERALDI, 1984). Também são indicados eixos como a valorização do texto de tradição oral (LEAL, GOIS, 2012) e atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001) como mecanismo de explicitação das relações entre oral e escrito, unindo esses eixos em atividades integradas a projetos mais amplos, em que as produções linguísticas não sejam simulações, mas atividades reais de uso da língua. A reflexão linguística sobre o texto oral permite visualizar aspectos autênticos da oralidade, como aqueles que a definem como multimodal: a oralidade envolve um conjunto de aspectos para além do linguístico, como qualidade da voz, entoação, velocidade, pausas, movimentos corporais e faciais, gestualidade, ressaltados por Dolz, Schneuwly e Haller como fundamentais para a compreensão da interação humana, já que se alinham a um viés de oralidade como prática social: “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (2004, p. 160). Referimo-nos, então, aos gêneros orais como multimodais porque envolvem mais de um modo ou sistema de significação, com recursos visuais e sonoros.

Em nossas pesquisas, temos usado o princípio de que a escola deve ir além das formas cotidianas de produção oral, conforme preconizou a escola de Genebra, que defende não “o oral, mas os orais” (2004, p. 135), justamente porque na reflexão sobre a linguagem, prima-se por não localizar a oralidade num polo oposto à escrita. Conforme afirmam Costa-Maciel e Santos,

os gêneros formais públicos (...) apresentam restrições impostas do exterior e implicam um controle mais consciente do próprio comportamento do usuário da língua. Os gêneros formais, mesmo sendo produzidos, em geral, de forma presencial (face a face), se inscrevem em uma situação mediata, exigem, assim, planejamento. Ao apresentarmos o gênero oral formal como objeto de ensino, tomamos o oral como eixo específico e autônomo (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Porém, essa autonomia não isola o oral dos outros eixos didáticos, os quais articulados se movem para uma perspectiva de oralidade letrada e agem no *continuum* tipológico. Ou seja, no *continuum* a fala e a escrita (a oralidade e o letramento) são atividades interativas e complementares (MARCUSCHI, 2001). Sob o prisma do *continuum*, é possível concluir que tanto na oralidade quanto na escrita podemos encontrar situações de maior ou menor formalidade (COSTA-MACIEL; SANTOS, 2016).

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora com críticas (MARCUSCHI, 1998; BAUMGÄRTNER, 2015), disseminaram algumas reflexões e trouxeram sugestões de trabalho com a oralidade que despertaram também a comunidade escolar para o tema, fruto das reflexões que estavam sendo feitas na academia desde as décadas anteriores. Trazem conceitos de viés bakhtiniano, como o de gêneros do discurso, propondo exercícios de produção oral, escuta e reflexão sobre a relação fala-escrita, de modo que o aluno tenha experiências de uso da fala mais monitorada, considerando que os discentes chegam à escola

sabendo falar, mas sendo necessário ampliar sua capacidade de uso da linguagem para além de ensinar “usos certos” da fala e da escrita. A ênfase dada ao documento, contudo, é na oralidade sob a perspectiva da variação linguística, e não no oral autônomo (BAUMGÄRTNER, 2015).

Os livros didáticos, na linha do que tem sido afirmado, também não abordam a oralidade como princípio essencial do trabalho escolar com a língua materna, mas de forma periférica. O destaque que se dá às práticas de escrita nos manuais é fruto da tradição oriunda da supremacia da escrita. As críticas são feitas em torno da concepção de língua falada nos manuais, às atividades a que os livros se dedicam e, principalmente, à ausência de trabalho mais detido nos aspectos multimodais das práticas orais, como entonação, ritmo, expressões faciais e corporais, avaliação das produções dos alunos em atividades de escuta ativa (ALVIM, MAGALHÃES, 2016), que são praticamente ausentes.

Os impactos do PNLD sobre os LD foram tema do trabalho de Costa-Maciel e Santos (2016), demonstrando que há apropriação, pelos manuais, das diretrizes elencadas nos critérios, sob pena de o material ser reprovado. Ainda que já haja avanços nas investigações sobre o PNLD, trazemos a reflexão abaixo sobre os critérios de aprovação dos livros de forma a adensar as produções, em busca de ações que repercutam na elaboração de materiais, seja por professores, seja por autores de LDs.

Em se tratando desses critérios de aprovação, se forem frágeis, como parecem ser nos nossos dados, poucos livros, então, vão abordar a oralidade de forma profícua; se são consistentes, os materiais os refletem, centrados nos gêneros orais em equilíbrio, e integrados, com as práticas de escrita, em que não há concepção de dicotomia, dando ênfase à reflexão e ao uso. Assim, passaremos, na seção seguinte, a tratar dos aspectos metodológicos da pesquisa, como o contexto do PNLD e as categorias de análise.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os dados deste trabalho foram gerados a partir da consulta aos Guias de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se de um programa cuja finalidade⁶ é equipar as escolas não apenas com livros didáticos, mas também com obras literárias e obras complementares. A cada três anos, são lançados editais para inscrição de obras que serão avaliadas por pareceristas designados no âmbito do programa para avaliação dos materiais, para serem, então, distribuídas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), séries finais (6º ao 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos). São distribuídos livros para Educação de Jovens e Adultos, também no ciclo de triênios.

A cada triênio, novo edital é aberto e novas edições são inscritas. Observamos os critérios dos últimos dez anos, recortando os dados dos Guias de Livros Didáticos, disponíveis no site do FNDE e distribuídos nas escolas, a saber: 2005, 2008, 2011 e 2014. Enfocamos o 6º ao 9º anos, pelo menos neste momento da pesquisa, porque compreendemos que nas séries iniciais, há bastante ênfase nas práticas de escrita em função do ciclo de alfabetização e posterior consolidação deste processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; já no Ensino Médio, há dedicação constante aos exames vestibulares. Entendemos, contudo, que será necessário avaliar, também, os critérios desses ciclos, etapas que serão feitas posteriormente.

Após a coleta do material nos Guias, procedemos a leitura e organizamos os dados em uma tabela comparativa, que será apresentada na seção seguinte. Os dados constam da “seção geral” em que há os seguintes critérios classificatórios: 1) a natureza do material textual; 2) trabalho com o texto (este item envolve três

6 Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>

subitens: leitura, produção escrita e conhecimentos linguísticos); **3) trabalho com a linguagem oral**; 4) manual do professor; 5) aspectos editoriais.

Particularizando o eixo da oralidade, a seção oferece um texto introdutório, no qual podemos perceber elementos das perspectivas acima: a não dicotomia entre fala e escrita, bem como uma ênfase em defesa do trabalho com os gêneros orais e variação linguística. Nesta leitura, estabelecemos cinco categorias a partir dos dados, que passamos, abaixo, a apresentar.

ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos primeiramente, uma tabela síntese com os critérios de avaliação dos livros didáticos de LP do 6º ao 9º anos para o eixo da oralidade.

2005	2008	2011	2014
1 favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;	1 favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem	1 recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;	1 recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2 recorrer, portanto, à oralidade na abordagem da leitura e da produção de textos;	2 propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas;	2 valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das <u>normas urbanas de prestígio</u> ;	2 valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das <u>normas urbanas de prestígio</u> ;

3 explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita;	3 Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística;	3 propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.	3 propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.
4 valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da linguagem oral, sem no entanto silenciar ou menosprezar as outras variedades, quer regionais, quer sociais, quer estilísticas;	4 Explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita.		
5 propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.			

Quadro 1. Critérios de aprovação de livros didáticos (eixo da oralidade).
Elaborado pelas autoras.

Em primeira análise, vemos que alguns critérios não permanecem em todos os anos, sendo apenas os critérios 4 e 5 perpassados em todas as edições. Tais itens estão voltados para o desenvolvimento de capacidades para o uso da fala e para a reflexão sobre a variação linguística e capacidade de uso da norma urbana de prestígio, respectivamente. Esses dados revelam um enfoque no

desenvolvimento de capacidades em torno de dois eixos, uso e reflexão, relativos à oralidade e à escrita, eixos esses postulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 34-35).

Fica claro, nesses dados, que os gêneros não são categoria central, estando implícitos quando enfocamos a questão do uso da língua e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, fato que traz repercussões que apresentaremos abaixo, nas categorias que passamos a apresentar.

1) Oral integrado e oral autônomo

As edições de 2005 e 2008 envolvem o oral integrado (1. favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem) ou seja, não se colocam aqui os gêneros orais como objetos de ensino, sendo apenas o uso da oralidade para construção de conhecimentos de qualquer área disciplinar da escola uma atividade de oralidade. Isso não permite, todavia, desenvolver capacidades de linguagem para as práticas sociais de oralidade, visto que apenas o uso livre da fala para a interação na sala de aula (corrigir exercícios, conversar em grupo, ler em voz alta), sem criar situações específicas, bem como extrapolar os usos orais para outras esferas para além da escolar (científica, jornalística, literária, por exemplo) não potencializa o desenvolvimento dos alunos. Tais usos “livres” e pouco sistematizados já foram criticados por Marcuschi (1996), que discorreu sobre os exercícios de LD cujas atividades são “converse com seus colegas” e “leia em voz alta”. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) também criticaram tais atividades afirmando que a fala é bastante usada na escola, mas “incidentalmente, em atividades diversas e pouco controladas (2004, p. 149)”. Acreditamos que essa é uma das razões pelas quais o critério 1 não permanece nos anos de 2011 e 2014.

Nos itens 2 e 5 (2. recorrer [portanto] à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos; 5.

propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas) é que são postos critérios mais relacionados à oralidade como objeto de ensino. Contudo, vemos que no ano de 2005 o item 2 é decorrência do 1, que criticamos acima por ser um uso “livre” da oralidade. No ano de 2008, o critério 2 não aparece, reaparecendo em 2011 e 2014 sem o “portanto”, o que nos leva a acreditar que o oral integrado fica realmente rechaçado. Apesar disso, ainda permanece uma dúvida, pois a oralidade está atrelada à leitura e à produção de texto, sem explicitação sobre “produção de textos”: orais e/ou escritos?

O oral autônomo figura mais claramente no item 5 do ano de 2005 (5. propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas), que se repete como item 2 em 2008, e item 3 em 2011 e 2014. Neste critério, deixa-se implícito que para o desenvolvimento de capacidades, é necessário ter experiências de uso da língua em situações reais, o que demanda tomar os gêneros orais como objeto de ensino, envolver os alunos em práticas sociais. Isso, a nosso ver, é que gera a explicitação e a sistematização sobre as operações de linguagem envolvidas nas interações, resultando no desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Nossa avaliação é que, se os critérios não incluem explicitamente os gêneros orais como centrais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, isso pode gerar compreensão de que basta que a interação livre ocorra na sala de aula em função de conteúdos diversos, para que os alunos sejam capazes de agir socialmente em qualquer prática social com a linguagem.

2) Reflexão sobre a relações entre fala e escrita

No que tange às relações entre fala e escrita, nos anos de 2005 e 2008, esses critérios fazem parte da avaliação dos livros, com uma

pequena diferença (2005 – 3. explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita; 2008 – 4. explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas de linguagem oral e escrita). Em 2011 e 2014, entretanto, os critérios simplesmente não aparecem, nem mesmo são atrelados à variação linguística (critério 2 em 2005; 3 em 2008 e 4 em 2011 e 2014). No nosso viés teórico, a reflexão sobre as relações, e não a polarização em semelhanças e diferenças, deve ser feita desde as séries iniciais, pois elas propiciam uma capacidade de domínio consciente sobre os fenômenos linguísticos. A questão da variação linguística é abordada no eixo das “normas urbanas de prestígio” e da formalidade/informalidade, à variação regional e estilística, mas não no que se refere à reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita. Vemos, então, apenas uma perspectiva variacionista, e não sociointeracionista de relação fala-escrita (MARCUSCHI, 2001).

A ausência de elementos que se elucidem os aspectos da reflexão linguística construída nas relações entre oralidade e escrita é muito enfatizada por autores contemporâneos (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 1984).

Como podemos ver,

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão, coerências internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados; organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1984, p.74).

No tocante à oralidade, a reflexão sobre oralidade e escrita se dá em função da funcionalidade dos elementos no discurso. Isso resulta em práticas em que os alunos são capazes de refletir sobre

aspectos como adequação aos contextos, maior ou menor monitoramento da fala nas práticas sociais, por exemplo. Cavalcante e Melo (2007), que se dedicaram ao desafio de propor questões para avaliar a oralidade, explicam que conceber a oralidade na perspectiva da multimodalidade envolve fazer relações (e não oposições) entre aspectos como gestualidade e prosódia, ou seja, aspectos visuais e sonoros com os aspectos linguísticos. Para tanto, é importante existir clareza sobre esses aspectos para, então, tomarmos como objetos de ensino de maneira explícita e consciente. Se a reflexão sobre as relações entre fala e escrita não aparecem nos critérios de avaliação dos livros, poucos manuais, então, se dedicarão ao tema.

3) Retextualização

A retextualização, na forma como abordou Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), em que se pode transformar textos, orais para escritos e vice-versa, bem como na mesma modalidade, é um processo pelo qual podemos apontar as relações entre fala e escrita de forma frutífera para levar o aluno a refletir sobre a finalidade dos gêneros orais, levando em consideração as situações discursivas. A análise da natureza dos eventos sociocomunicativos, por exemplo, pode ser feita por meio de trechos retextualizados do oral para o escrito, o que permitiria perceber que “muitas características diferenciais atribuídas a uma ou outra modalidade são propriedades da língua” (2001, p. 46). Assim, afirma o autor que fala e escrita são diferentes, mas essas diferenças não são “polares, e sim graduais e contínuas” (2001, p. 46). Exercícios que se baseiam em estudar a língua como “elemento enunciativo fundamental na ação da linguagem e não como um produto acabado” (DELL'ISOLA, 2007, p. 10) é que podem tornar evidente por usos da linguagem. Como afirma a autora, a retextualização é uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL'ISOLA,

2007, p. 10). Esse processo, segundo a autora, constitui-se como um ótimo recurso para o trabalho com os gêneros, uma vez que permite romper com análise de textos que incidem na identificação das tipologias textuais para alcançar uma proposta que leva em conta as determinações sócio-históricas da interação.

Se em 2005 e 2008 temos o critério “explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita”, a retextualização seria a forma de alcançar isso, mas ela sequer é citada. Vale ressaltar ainda que em nenhuma das edições do Programa estabeleceu-se que os professores devem partir de dados reais da oralidade (e não em diálogos em narrativas escritas, por exemplo) para aprofundamento e estudo sobre a língua falada. Assim, fica nossa pergunta: seria frutífera uma reflexão sobre oralidade feita apenas por meio de textos escritos, como nos trechos de interação em que se reproduz a fala, por exemplo? Acreditamos que não. De fato, obter dados de fala poderia ser mais difícil numa época em que não havia acesso a dispositivos digitais para gravação de vídeos. Hoje, porém, esse acesso é bem maior, sendo inclusive uma prática recorrente de jovens acompanhar ou ter canais de vídeo na internet.

4) Escuta: construção de sentido em interações orais

Os PCN estabelecem como dois eixos de trabalho centrais para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola: o uso e a reflexão. Tais eixos se desdobram em conteúdos procedimentais que abrangem práticas de escuta e de leitura (compreensão/produção de sentidos) e práticas de produção textual (produção oral e escrita), ambas articuladas ao eixo do uso. No outro eixo, ficam as atividades de reflexão (análise linguística), também abarcando as modalidades oral e escrita. Tais eixos e conteúdos, é claro, devem estar conjugados às concepções que sustentam a proposta: considerar a historicidade da língua, bem como as implicações do contexto de produção na organização dos discursos.

No entanto, os critérios do PNLD não fazem referência à escuta/compreensão em nenhuma edição. Essa vertente da oralidade fica embutida no critério “propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas”. Precisamos inferir que as capacidades envolvidas no uso englobam capacidades de produção e compreensão. Parece, entretanto, que a ênfase é maior na produção.

Vale ressaltar que as atividades de escuta como procedimento didático permitem realizar avaliações importantes para o aprendizado da oralidade, como destacam Dolz, Schneuwly, Pietro, Zhand (2004, p. 234): os “guias de escuta” são atividades em que os alunos aprendem a reconhecer partes de uma exposição, analisar quais são os objetivos das explanações orais, compreender que elementos usar para articular as partes da exposições, etc. Permitem, então, avaliar as produções orais que, como já dissemos, constitui um desafio, sendo necessário, para isso, parâmetros (MELO, CAVANCANTE, 2007). Apesar de não ser um tema novo, parece haver poucas pesquisas sobre a escuta como procedimento didático no ensino de LP no Brasil, o que foi verificado por Alvim e Magalhães (2016). Visando, então, a construir procedimentos mais precisos para desenvolver essas atividades em sala, a investigação com alunos dos anos iniciais mostrou que a “escuta ativa” permite a) compreender/construir sentidos para os gêneros orais ou para a leitura oralizada, b) analisar gêneros orais, c) escutar para participar das interações, d) compreender o funcionamento dos gêneros orais, e) tomar notas e f) retextualizar e analisar a relação oral/escrito (ALVIM; MAGALHÃES, 2016).

Sendo um dos pontos destacados nos PCN, consideramos que o Guia de livros do PNLD deveria dar mais realce às atividades de escuta nos critérios de avaliação dos livros didáticos, porquanto a compreensão/produção de sentidos é uma reivindicação antiga das pesquisas sobre ensino de linguagem no Brasil, um dos objetivos centrais do ensino de LP na escola, estando, inclusive, em posição

de destaque em relação ao ensino de gramática, que deve dar sustentação para a compreensão e produção de textos, sejam orais ou escritos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; MENDONÇA, 2006).

5) Multimodalidade

O último aspecto aqui considerado é a questão da multimodalidade. Esse critério também não tem o destaque que merece, a não ser implicitamente. Enfatizar a questão da multimodalidade da oralidade é algo novo nos estudos de linguagem. Permite que a construção de sentidos envolva o que está para além do linguístico, envolvendo os gestos, as expressões faciais e corporais, entonação, ritmo, questões que, diferentemente da escrita, são inerentes ao processo de compreensão das interações orais. A construção de sentido requer que se faça uma relação entre os recursos verbais e não-verbais provenientes principalmente do sonoro e do imagético na oralidade. Essa inclusão da multimodalidade como aspecto essencial na prática de reflexão sobre a oralidade permitiria iniciar na escola uma visão de língua que transcende a palavra escrita, contemplando também os aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos que a língua reflete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste trabalho, era discutir os critérios de aprovação dos manuais didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) no tocante ao eixo da oralidade. A partir da análise, vimos que houve reformulação dos critérios ao longo das quatro edições do PNLD. Tais reformulações, entretanto, em vez de abarcar elementos mais detalhados e específicos, parecem reduzir as exigências destinadas à reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita.

Consideramos que para haver melhorias na educação, que promova o aperfeiçoamento de habilidades e de competências de modo

a contribuir efetivamente com a formação de alunos ativos, capazes de construir sentidos para os discursos que circulam na sociedade, é necessária a ressignificação desses critérios, que podem ser mais exigentes e indicar que os manuais precisam abranger maior qualidade com a oralidade. Ressaltamos, também, a necessidade de se realizar pesquisa que elabore procedimentos didáticos com a escuta, a avaliação da oralidade, a multimodalidade da fala, temas esses de extrema importância para a área de Educação e Linguagem.

Nossa discussão mostra dois lados de um problema do PNLD. Se como já afirmamos, muitos e muitos trabalhos mostram que a oralidade sempre está minimizada, não é abordada de forma profícua, pensamos que os critérios deveriam ser mais rígidos. Por outro lado, se assim for, perguntamo-nos se teríamos livros aprovados no tocante ao trabalho com a oralidade. Parece, então, que a aprovação dos livros segue a tendência de permanecer com o eixo da oralidade minimizado.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, V. T. MAGALHÃES, T. G. Oralidade na escola: características e funções das atividades de escuta. In: CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2016.
- ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Editora Bagagem, 2013.
- BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações Curriculares e ensino de oralidade na escola. In: Costa-Hübes, T. C. (org) *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. (2006). Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (org). Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (*et al*). Campinas-SP: Mercado de Letras.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2015.
- CAVALCANTE, M. C. B; MELO, C.T.V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B (orgs). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSTA-MACIEL, D. A. G.; SANTOS, J. M. P. Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa. In: COSTA-MACIEL, D. A. G.; LUNA, E.A.A.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs) *Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino*. Recife, EDUFPE, 2016.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.
- _____. Os saberes docentes para o ensino do oral: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa? *Tese de doutorado*. Universidade Federal de Pernambuco. 2011.
- _____. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife: EDUPE, 2013.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CORRÊA, M. L. G. *Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português*. In: Inês Signorini (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. O uso de sequências didáticas e o ensino de língua materna: análise de um programa institucional de ensino de escrita na escola. In: Lucas Moreira dos Anjos-Santos; Ana Paula M. Beato-Canato; Gladys Plens Q. P. Camargo (oegs). *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CRUZ, W. A. Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, T. G. . O trabalho com a oralidade/ variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Veredas*, v. 16, p. 59-74, 2014
- DELL'ISOLA, R.L.P. 2007. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004.

- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. PIETRO, J. F.; ZHAND G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. V. (2015) *Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência*. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de pesquisa*. vol 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- GERALDI, J. W. 1984. *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 136p.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. Londrina: *Revista Signum*. Estudos da Linguagem, n.11/2, p.137-153, dez. 2008.
- MAGALHÃES, T. G.; BESSA, T. A. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). (no prelo).
- MARCUSCHI, L. A. *A língua falada e o ensino de português*. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).
- _____. *Nove teses para uma reflexão para a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos “parâmetros curriculares do ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor”*. Santa Catarina: Anpoll, n.4, p.137-156, jan./jun. 1998.
- _____. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. *Revista Scripta*. Vol 2, n. 4, 1999.
- _____. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MELO, C. T. V; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B. SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENDONÇA, M. 2006. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar,

- um outro objeto. In: C. BUNZEN; M. MENDONÇA. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola editorial, 256 p.
- MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama Editorial, 1992.
- MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou *cala a boca não morreu*. *Revista da ANPOLL*. São Paulo, nº. 18, 159-182, jun, 2005.
- ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.
- PETRI, E. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. *Ensino de língua*. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012.
- QUANDT, V. O. O gênero textual exposição oral (seminário) em dois livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental. In: SANTOS, L.W. *Gêneros textuais no ensino*. UFRJ, 2011. Acesso em: maio de 2015 Disponível em: <http://www.leonorwerneck.com/media/EBOOK.pdf> Acesso em janeiro de 2015.
- RODRIGUES, L. P; DANTAS, M. A. C. O. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez 2015.
- ROJO, R.; SCNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. *Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral*. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SIGNORINI, I. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, [1995] 2014.

Concepções de professores em formação inicial sobre a prática de produção textual na Escola Básica

Janayna Bertollo Cozer Casotti

INTRODUÇÃO

No contexto atual, as demandas sociais têm nos exigido uma postura atuante, participativa, que possa se manifestar na análise dos fatos observados, em sua discussão. E isso se faz na dinâmica social, por meio da linguagem, que possibilita a relação com os outros, de modo a estabelecer normas de convivência e a constituir uma forma de pensar que nos identifica como integrantes de uma identidade cultural. Nesse sentido, corroboramos a tese de Charaudeau (2008, p. 7) de que a linguagem constitui um *poder*. É ela que “permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente.”

Constituindo-se em atividades de linguagem, a leitura e a produção de textos, compreendidas como práticas sociais inter-relacionadas, que se complementam, podem permitir a construção de conhecimentos, pelo exercício dessa postura analítica de discussão dos fatos. No entanto, o que temos observado, muitas vezes, no contexto de sala de aula principalmente, são produções de texto dissociadas de atividades de leitura participativa e práticas de leitura desligadas da compreensão ativa e responsiva, o que destitui o sujeito da participatividade (SOBRAL, 2005, p. 20).

Todavia, ler e/ou escrever um texto não pressupõem apenas o domínio do sistema da língua. Essas atividades em que o sujeito se engaja, a fim de construir os sentidos de um texto também envolvem a participação desse mesmo sujeito no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam. Para ler e/ou produzir um texto, o indivíduo mobiliza não só conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos textuais e discursivos.

Se compreendemos, aqui, a leitura e a produção de textos como práticas sociais inter-relacionadas, torna-se evidente a necessidade de ultrapassar o campo meramente linguístico, cuja análise prescinde das condições de produção de um ato de linguagem e, portanto, não dá conta do fenômeno da significação. Para melhor compreender o ato languageiro, é preciso considerar não só a sua dimensão linguística, mas também a sua dimensão situacional.

Dessa forma, a escola tem um importante papel, uma vez que colabora para o exercício dessas práticas sociais de leitura e escrita, com vistas à manifestação de uma postura crítica e atuante. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 25) defendem que uma “educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem que satisfaça necessidades pessoais”. Assim, quando as práticas de letramento escolar envolvem atividades de leitura e de escrita que possibilitam aos estudantes o exercício reflexivo e crítico, estão, de fato, permitindo aos alunos que exerçam a sua cidadania.

A partir da concepção bakhtiniana de gênero discursivo, a leitura e produção de textos são compreendidas, aqui, como atividades de linguagem que possibilitam a participação social plena. A atuação, já há algum tempo, na formação inicial e continuada de professores de Letras, tem-nos mostrado a importância de se pensar sobre o ensino de produção de textos na Escola Básica, buscando problematizar algumas questões centrais envolvidas no

processo de escrita, tal como a noção de gênero discursivo, tão recorrente quando se trata do ensino de produção textual. Pretendemos, portanto, neste trabalho, refletir sobre as concepções que professores em formação inicial apresentam sobre a prática de produção textual na Escola Básica.

Este trabalho apresenta-se, pois, como continuidade de uma pesquisa que vem sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa *Leitura e Produção de Textos*, da Universidade Federal do Espírito Santo, e tem como propósito verificar como professores em formação inicial, na avaliação da proposta de produção textual utilizada na Escola Básica e do resultado dessa proposta (o texto escrito pelo aluno do Ensino Médio), manifestam suas concepções sobre o ensino de produção de texto na Escola Básica. Nesse sentido, o trabalho se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento, retomaremos aspectos relacionados à compreensão da situação do ensino de produção textual; em seguida, enfocaremos, de modo particular, a noção de gênero do discurso; depois, apresentaremos a metodologia da pesquisa realizada e, enfim, analisaremos os textos com que professores em formação avaliam tanto a proposta de produção textual quanto a produção escrita do aluno do Ensino Médio.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

Hoje acreditamos que a produção de textos pode funcionar como princípio organizador da prática de leitura e também da atividade de reflexão sobre língua e linguagem. Por essa razão, concordamos com Possenti (2001), quando diz que o ensino de língua materna consiste na produção textual. Para o domínio da norma culta padrão, o caminho é a produção linguística do aluno e não a análise gramatical pura e simples:

Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler. Claro que se falará às pampas na escola, e, portanto, se ouvirá na mesma proporção (um pouco menos, um pouco mais...). Mas, dado o

projeto da escola, ler e escrever são as atividades importantes. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala (POSSENTI, 2001, p. 48).

No entanto, no ensino de língua, durante muito tempo, não era isso que acontecia. Do final do século XVIII a meados do século XX, o enfoque estava no trabalho com regras da gramática normativa e na leitura como decodificação ou memorização de textos literários. Somente indiretamente associava-se o ensino de gramática e literatura à aprendizagem de produção textual. Meserani (2001, p. 15) afirma que não se observavam “vínculos imediatos, relações causais determinadas. Se o aluno não escrevesse bem, mas mostrasse ter decorado os pontos do programa de literatura, seria avaliado por este conhecimento e não por sua redação”. Assim, a produção de texto poderia (ou não) ser resultado de um trabalho com a gramática e com a literatura.

O ensino sistemático da produção de textos se inicia no contexto das disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, com a famosa *composição*, texto escrito por alunos das séries finais do ensino secundário, como *imitação* dos modelos provenientes das obras-primas nacionais. Naquele momento, a produção escrita, era entendida como *texto-produto*, resultado de muita leitura, do bom desempenho na fala e do pensar logicamente, pressupostos para a *boa redação*. Essa abordagem, de acordo com Bunzen (2006, p. 143), “voltada essencialmente para a formação literária e propedêutica, nos acompanha até hoje, mesmo depois da eliminação das disciplinas retórica e poética do currículo em 1890”. Vemos, pois, a necessidade de se repensar a concepção de ensino de língua e, conseqüentemente, de ensino de leitura e produção textual.

Na década de 60/70, mesmo com a inovação trazida pelo incentivo à criatividade do aluno na escrita e também pelas pri-

meiras modificações relacionadas aos objetivos e à metodologia de ensino, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1971, a concepção de língua como código acaba se mantendo. Assim, o texto é entendido como

[...] uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificada pelo receptor. A língua é vista como um 'arco-íris imóvel' (Bakhtin/Volochinov, 1929), isto é, um conjunto de *sinais* com normas fixas que precisam ser decodificados para que ocorra a compreensão, ou a decodificação. Nessa direção, *produzir um texto* é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica (BUNZEN, 2006, p. 145).

Além disso, na década de 70, a estratégia da política educacional brasileira, para tentar resolver o *problema* do desempenho dos alunos em produção de textos, foi tornar obrigatória a prova de redação nos exames de ingresso ao ensino superior. No entanto, os resultados obtidos só acentuaram as preocupações em relação à prática de produção textual. Os números dos relatórios pedagógicos do Enem acabam confirmando que a obrigatoriedade de uma avaliação não garante proficiência em produção textual. Avaliações em larga escala não resolvem - é bem verdade - os problemas de leitura e escrita dos alunos. Todavia, elas sinalizam a premência de se refletir sobre isso.

É nesse sentido que a Linguística Aplicada, tal como aponta Moita Lopes (1996, p. 22), contribui sobremaneira, uma vez que se volta a questões relacionadas ao uso da linguagem em sala de aula. Uma dessas questões diz respeito à prática de produção textual na Escola Básica e ao que se tem tomado como objeto de ensino. Como consideramos, aqui, a produção textual na perspectiva do gênero, trataremos da importância dessa noção na próxima seção.

A NOÇÃO DE “GÊNERO DISCURSIVO”

A teoria dos gêneros, como bem sabemos, não é nova. A primeira tentativa de explicar os gêneros data dos séculos V e IV a.C., na Grécia, a partir de dois ramos de atividades socioculturais: a literatura e a retórica. De acordo com Palma (2011),

[...] a reflexão grega sobre os gêneros, a partir da literatura, apresenta ou a tripartição platônica (gênero narrativo, misto e dramático) ou o par aristotélico (gênero narrativo e gênero dramático), apresentado na Poética, tendo sido essas propostas orientadoras das discussões sobre o tema, desenvolvidas ao longo de 2000 anos. Nessas duas classificações, não parece estar explicitamente contemplado o gênero lírico, que será objeto de uma sistematização posterior (PALMA, 2011, p. 5).

As primeiras observações sistemáticas dos gêneros começaram, portanto, com Platão e Aristóteles e ligaram-se, na tradição ocidental, aos gêneros literários. Coube a Aristóteles também a tradição retórica. É nesse campo que o filósofo relaciona os três gêneros de discurso retórico: o discurso demonstrativo ou epidítico, que tem por objetivo o elogio ou a censura; o discurso deliberativo, cujo objetivo é aconselhar ou desaconselhar; o discurso judiciário, que tem como objetivo a acusação ou a defesa.

No século XX, após a crítica do Romantismo às teorias clássicas, a noção dos gêneros foi retomada e ampliada. Hoje, essa noção liga-se a toda produção discursiva, o que torna inequívoca a relevância de reflexões em torno dessa questão. Nesse sentido, muito importam as discussões empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, integrado por Volochinov e Medvédev, desde 1928, uma vez que contribuíram com essa ampliação da noção de gênero. Com vistas a uma abordagem para além dos literários ou retóricos, Volochinov/

Bakhtin (1981, p. 43) qualificam os gêneros como “linguísticos” e a esse respeito observam que

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (‘respostas curtas’ na ‘linguagem de negócios’) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 42).

Na concepção do Círculo de Bakhtin, a linguagem constitui um fenômeno ideológico e, dessa maneira, não pode ser reduzida a simples veículo de comunicação entre os homens, com a finalidade precípua de transmitir uma mensagem, por meio de um código comum a falante e ouvinte, tal como propõe a abordagem formalista. Para os teóricos do Círculo, essa concepção constitui um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico ou vivencial. Por isso, sua concepção de linguagem se desenvolve a partir de uma crítica rigorosa às correntes teóricas da linguística que não permitem apreender o núcleo da realidade linguística.

Ao questionar, de um lado, as teses do objetivismo abstrato e, de outro, as do subjetivismo idealista, o Círculo de Bakhtin mostra a linguagem não como um produto acabado, mas como um grande diálogo que se constitui na corrente de comunicação verbal e que acompanha a trajetória do homem no seu contexto sócio-histórico. Desse modo, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico, que liga locutor e interlocutor, num processo contínuo de interlocução:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 125).

Os teóricos entendem a linguagem como interação social que se realiza na enunciação ou nas enunciações. Desse modo, como asseveram Rojo e Barbosa (2015, p. 42), relativamente ao que o Círculo de Bakhtin defende, o “gênero dá forma, sim, mas a um discurso, a uma enunciação. Isso porque o que interessa aos autores é o tema ou a significação das enunciações [...] a significação/tema prenhe da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo”.

Ao tratar do enunciado como *unidade real da comunicação verbal*, Bakhtin aponta três elementos responsáveis pela constituição dos gêneros: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para ele, cada enunciado produzido reflete as condições e as finalidades das esferas de comunicação:

[...] não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Partindo, pois, da concepção de produção textual na perspectiva do gênero, pretendemos analisar, neste trabalho, as concepções que professores em formação inicial apresentam relativamente à proposta de produção textual utilizada na Escola Básica, bem como à produção escrita de um aluno do Ensino Médio. Para isso, na próxima seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa realizada.

METODOLOGIA

A opção por fundamentos teóricos que consideram a linguagem como interação define certas opções metodológicas: esta pesquisa apresenta-se como uma investigação qualitativa, em que os dados coletados são analisados interpretativamente. Em contexto de laboratório de Produção de Texto e Ensino, quinze (15) alunos de uma turma de Licenciatura em Letras foram solicitados a apresentar sua avaliação escrita em relação a uma proposta de produção textual utilizada na Escola Básica e também em relação à produção de um aluno do Ensino Médio.

Considerando, pois, que nosso objeto de análise é a avaliação que os alunos do curso de Letras, aqui denominados professores em formação inicial, fizeram da proposta e do texto produzido pelo aluno do Ensino Médio, também é importante compreender o contexto de produção do que constituiu objeto de análise para os alunos de Letras. De fato, tal como Rangel (2011, p. 60), compreendemos que a produção de um texto envolve um dado interlocutor, objetivos determinados e também um gênero, uma vez que “escrevemos em *situações de comunicação* bastante precisas, capazes de balizar o *quê* e o *como* dizer, assim como o *para quem* o diremos”.

A proposta¹ de produção de texto, em anexo, apresenta o que se denomina por “coletânea”, constituída por apenas dois fragmentos de texto: são dois pronunciamentos - um favorável e outro

¹ Esta proposta de produção de texto consta de uma apostila para alunos do Ensino Médio e foi utilizada em 2012 em uma escola do Estado do Espírito Santo.

contrário à redução da maioria penal. O que está proposto é que os alunos redijam uma carta argumentativa, discordando de um dos dois autores dos textos utilizados na coletânea.

A carta selecionada para que os professores em formação inicial avaliassem é de um aluno que escolhe discordar do ponto de vista apresentado pelo advogado favorável à redução da maioria penal. Na carta, conforme podemos verificar no anexo, o aluno se manifesta de forma contrária à opinião do advogado. Portanto, na próxima seção, serão objeto de análise as avaliações que os alunos de Letras, futuros professores, fizeram da proposta de produção e do texto produzido pelo aluno.

ANALISANDO A PROPOSTA DE PRODUÇÃO E O TEXTO PRODUZIDO

Examinar propostas de produção de textos que são utilizadas na Escola Básica e os textos que são produzidos constitui um exercício que pode permitir a professores em formação inicial refletir sobre questões de prática docente em uma perspectiva de transposição do aparato teórico que, em geral, em cursos de Licenciatura em Letras, se desenvolve nas disciplinas do currículo. Desse modo, em um primeiro momento, discutiremos as concepções que os alunos de Letras apresentam para a proposta de produção textual que deu origem à carta argumentativa do aluno da Escola Básica. Os professores em formação, em geral, observam que a proposta de produção *per se* não dá conta da complexidade que o tema – redução da maioria penal – exige:

A proposta apresentada retoma um tema pertinente na sociedade atual, já que muito se discute sobre a redução da maioria penal. Por isso, não é um tema difícil de ser discutido, mas é preciso que o aluno tenha conhecimento de mundo para construir seus argumentos. O professor pode auxiliar na produção desses argumentos, levando para a sala materiais que tratam e discutem esse assunto, e propor uma discus-

são que vem reforçar a defesa de um ponto de vista. Dessa forma, completando a coletânea e reforçando o posicionamento do aluno, pois só a coletânea não seria suficiente por ser muito direta. E assim, o professor precisa entrar em ação antes dessa produção textual. (Professor em formação 1 sobre proposta de produção textual)².

Como podemos ver, o primeiro aspecto observado pelo professor em formação é a pertinência do tema, dada a sua atualidade e repercussão social. De fato, em 2012, estava em pauta no Senado Federal a proposta de redução da maioria penal de 18 para 16 anos no Código Penal Brasileiro, a PEC 33/2012. Muita discussão foi feita em 2012 em torno dessa proposta, que foi recusada sob o argumento de inconstitucionalidade.

Um segundo aspecto também observado pelo professor em formação inicial, que é consequência da complexidade do tema em questão, diz respeito ao conhecimento de mundo de que o aluno precisa na construção dos sentidos de um texto. Há todo um conjunto de conhecimentos exteriores que têm grande importância para a compreensão da proposta e para a adequação da produção escrita. Kleiman (2004) já defende que, em atividades de leitura, entram em interação três conhecimentos prévios: o enciclopédico (ou de mundo); o linguístico e o textual. Também em atividades de produção textual, esses conhecimentos precisam interagir. É exatamente nesse sentido que não só este professor em formação, mas vários outros identificam a objetividade da proposta de produção, o que demandaria um trabalho do professor para além do que aparece explícito:

Primeiramente, trabalhar com temas polêmicos sempre exige muita discussão. E só após isso o aluno pode apresentar uma opinião sobre o assunto. Sendo assim, antes de apresentar qualquer opinião (como foi feito

2 Os trechos das análises que os alunos de Letras fizeram foram transcritos da forma como se apresentam nos originais.

com essa proposta), é preciso estabelecer uma coleta de informações de possíveis opiniões [...] Em um segundo momento, levaria recortes de diversas opiniões (não duas apenas), como, por exemplo, de advogados, profissionais de recursos humanos, moradores de periferia e bairros nobres, mães, pais, adolescentes, etc. Em seguida, deve ocorrer uma expansão da discussão. Esse processo os ajudaria a escrever o que pensam ou a desconstruir o que estava consolidado. Esse tipo de atividade requer que o professor seja o mediador. (Professor em formação 2 sobre proposta de produção textual).

Nesse sentido, é na interação em sala de aula que o professor pode, a partir dos conhecimentos que os alunos já trazem de suas experiências pessoais, construir novos conhecimentos acerca do tema em questão. São esses conhecimentos gerais sobre o mundo e também os relativos às vivências pessoais dos alunos, somados aos conhecimentos linguísticos e textuais, que os possibilitam pensar sobre a proposta e interagir por meio do texto escrito. Além da objetividade da proposta, que considera apenas dois posicionamentos relativamente à redução da maioria penal, e ainda de forma fragmentária, os professores em formação observam que, embora haja elementos compondo o contexto de produção, como, por exemplo, o que se vai escrever - uma carta argumentativa - e a quem se vai escrever - para um ou outro responsável pelo posicionamento presente na proposta de produção, a finalidade - escolher um posicionamento para dele discordar - sofre um “apagamento” em um contexto em que não se compreende bem para que se vai fazer isso.

Assim, concordamos com Bunzen (2006, p. 153), quando diz que atividades de produção como esta apresentam ainda uma perspectiva instrumental, o que acaba por reduzir a função social do gênero. Um dos professores em formação sintetiza bem essa ausência de função social com a seguinte pergunta: “[...] qual é a finalidade de escolher um dos textos para discordar e escrever

para o autor?”. Enfim, não fica clara a razão pela qual o aluno de Ensino Médio escreverá para um dos autores, nem como esse texto que será escrito poderá chegar a eles. Dessa forma, fica patente que a única função do texto será a avaliação do professor. Nesse sentido, lembramos Geraldi (1997) que já problematizava o fato de a produção de textos na escola distanciar-se da produção de textos na vida. Para ele, na escola,

[...] os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele)? (GERALDI, 1997, p. 65).

Além do olhar sobre a proposta de produção textual, também consideramos a concepção que os professores em formação inicial apresentam relativamente ao gênero discursivo solicitado na proposta de produção escrita: uma carta argumentativa. Nesse sentido, observamos duas direções na avaliação que os alunos de Letras fazem: a) uma primeira, em que se considera o contexto de produção da proposta utilizada; b) uma segunda, em que o foco é a estrutura do gênero carta argumentativa.

Com relação à primeira direção apresentada pelos professores em formação inicial no que diz respeito à adequação do texto ao gênero carta argumentativa, podemos observar avaliações que enfocam não só a presença de argumentos na organização do texto, mas também os aspectos extralinguísticos e pragmáticos ligados aos interlocutores em questão:

Ao ler o texto em questão, percebe-se que o autor consegue com proficiência adequar a escrita do texto ao gênero solicitado. Os argumentos estabelecem entre si as relações de sentido necessárias para que o texto seja coerente, embora, com relação aos aspectos linguísticos, encontremos alguns problemas de coesão.

Vale ressaltar que, além da tessitura (considerando os aspectos linguísticos de coesão e coerência), faz-se necessário relacionar ao texto uma série de fatores extralinguísticos e pragmáticos inerentes à construção de sentido. Assim, visualiza-se que o texto apresenta o conhecimento de mundo e conhecimento interacional do autor, pois, ao mencionar “...a lei, no papel, é igualitária para todos...” ou “...vemos muitas famílias venderem os votos de seus filhos...”, partilha, assim, do conhecimento cultural que o mesmo adquiriu em suas experiências ao longo da vida.
(Professor em formação 3 sobre o texto escrito pelo aluno do Ensino Médio).

Assim, observamos que o professor em formação identifica a posição que o autor do texto ocupa e que não é a mesma do advogado: a primeira pessoa do plural em “...vemos muitas famílias...”, faz ressoar um exemplo de contra-argumento levantado para refutar a tese da redução da maioria penal, o que bem demonstra quem são os interlocutores do texto. Além disso, também notamos avaliações em que os alunos de Letras enfocam, de maneira mais sucinta, a perspectiva argumentativa do texto avaliado, em detrimento de sua estrutura formal:

O texto apresenta argumentos que defendem o ponto de vista do aluno que o produziu e deixa clara a sua posição contrária à redução da maioria penal, discordando de um dos textos da coletânea, como foi proposto. Sua estrutura é de uma carta argumentativa, portanto, adequa-se ao gênero solicitado.
(Professor em formação 4 sobre o texto escrito pelo aluno do Ensino Médio).

Com relação à segunda direção apresentada pelos professores em formação inicial, podemos notar avaliações com foco na estrutura de uma carta argumentativa:

Avaliar o texto de um aluno é uma tarefa de extrema responsabilidade, já que aprendizagens e conhecimentos estão em jogo. Para um começo de análise, é importante destacar os pontos positivos presentes na produção do aluno e depois fazer as observações necessárias quanto aos equívocos existentes. Como professor, é importante considerar, em um primeiro momento, se o aluno se adequa ao gênero solicitado, observando se ele obedece à estrutura exigida na carta argumentativa. No caso em questão, vê-se que o aluno compreende o gênero solicitado, já que inicia a carta com o local, a data e o vocativo adequado para essa situação comunicativa, mas esquece de finalizar este gênero com as saudações e a identificação. Levando em consideração o corpo do texto, percebe-se que o aluno se adequa à situação comunicativa, pois se refere ao seu interlocutor com uma certa distância, ao invocá-lo como Senhor. Este é um pronome de tratamento correto para esses tipos de pessoas, uma vez que, neste caso, o aluno escreve uma carta para um advogado discordando do ponto de vista por ele defendido.

É importante destacar também que o aluno utiliza corretamente os verbos em primeira pessoa essenciais para interpelar seu destinatário em uma carta argumentativa.

Diante dessas observações pertinentes, é necessário que o professor retome algumas características que são exigidas neste gênero textual, pois esses equívocos e esquecimentos podem ser cometidos pelos demais alunos, mas, em uma situação de vestibular, esses erros não são perdoáveis.

(Professor em formação 5 sobre o texto escrito pelo aluno do Ensino Médio).

Como podemos ver, ainda que o professor em formação considere a avaliação do texto de um aluno uma “tarefa de extrema responsabilidade” e ressalte a importância do destaque para as potencialidades que o texto apresenta, a concepção que apresen-

ta relativamente ao gênero ainda está presa à estrutura do texto. Nesse sentido, defende-se que o aluno se adequou ao gênero, uma vez que o texto que ele escreveu apresenta os elementos componentes de uma carta argumentativa (e tão somente isso): a presença do local, da data e do vocativo. De fato, o contexto de Ensino Médio tem se transformado em uma “oficina” de treinamento de modelos de gêneros, enquanto poderia proporcionar momentos de reflexão em torno de uma prática situada de uso da escrita que considerasse o contexto de produção: nesse sentido, os papéis sociais dos interlocutores são muito relevantes, porque envolvem a imagem que o locutor faz do interlocutor e vice-versa; também o propósito comunicativo pode fazer pensar sobre o que é instável no gênero, sobretudo, se considerarmos a variedade de cartas argumentativas que existem e que, apresentando objetivos diferentes, também se configurarão de forma diferente.

Outro professor em formação inicial também apresenta a seguinte concepção:

Analisando inicialmente o aspecto de adequação ao gênero, observa-se que a estrutura do texto produzido apresenta inadequações. A estrutura de uma carta requer, além da identificação do destinatário no início, o elemento de despedida (atenciosamente, aguardo resposta, etc), data e assinatura do autor no final da carta. Elementos esses que não são encontrados no texto produzido: a data está disposta no início, mas não contém a despedida e a assinatura ou as iniciais do nome do autor.

(Professor em formação 6 sobre o texto escrito pelo aluno do Ensino Médio).

Aqui, além de o foco estar, mais uma vez, na estrutura do gênero “carta argumentativa”, há um outro dado que importa observar: o fato de o professor em formação inicial considerar que o texto está inadequado com relação ao gênero, uma vez que faltam alguns elementos tradicionalmente presentes em uma carta.

Portanto, em sua avaliação, ele não considera o posicionamento do autor do texto, não leva em conta o modo como o tema (redução da maioria penal) é trabalhado no texto, nem mesmo as estratégias de argumentação que ele utiliza para defender seu ponto de vista contrário à redução da maioria penal. Isso só sinaliza a força da tradição que vemos manifestada na ênfase que professores em formação ainda concedem à estrutura da carta e também nos permite pensar sobre a importância de se ampliar a discussão de tais questões no contexto de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com o objetivo de refletir sobre as concepções que professores em formação apresentam sobre a prática de produção textual na Escola Básica. Para isso, empreendemos uma análise acerca das avaliações que esses professores, alunos do curso de Letras, fazem de uma proposta de produção textual utilizada na Escola Básica e também de uma carta argumentativa escrita por um aluno do Ensino Médio.

No que diz respeito à proposta utilizada, pudemos ver que, em linhas gerais, os professores em formação apontam a insuficiência da proposta de produção textual e também a necessidade de o professor mediar todo o processo que envolve a situação comunicativa para a produção textual na escola. Em relação à produção da carta argumentativa pelo aluno do Ensino Médio, observamos que o foco na estrutura da carta argumentativa ainda tem-se colocado como o centro da questão quando se fala em adequação ao gênero discursivo.

No entanto, compreendemos com Marcuschi (2011, p. 18) que gênero é uma categoria “fluida”. Para o autor, na definição bakhtiniana de gênero como “tipos de enunciados relativamente estáveis”, o viés enunciativo e sócio-histórico assumido pelo Círculo de Bakhtin destaca a noção de relatividade do gênero em detrimento da de estabilidade:

As reflexões programáticas de Bakhtin (1979) com a ideia central de gênero como enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável levaram a uma série de posições que beiram à incongruência. Ao contrário do que ocorreu, parece que para Bakhtin era mais importante frisar o relativamente do que o estável. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de estabilidade, tida como essencial para a afirmação da forma, mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

Desse modo, observamos que a concepção que se tem quando se procura identificar um gênero e caracterizá-lo rigorosamente se deve em parte a essa compreensão equivocada das reflexões bakhtinianas. Lembramos, então, com Marcuschi (2011, p. 19) que “as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem”. E é exatamente essa a discussão que devemos empreender no contexto da formação do professor e, por consequência, no contexto da Escola Básica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do português. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, 2011. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PALMA, D. V. Gêneros textuais e sua relação com o passado e o presente. 2011. Disponível em <<http://formaoprofes2011.blogspot.com.br/2011/12/generos-textuais-e-sua-relacao-com-o.html>> . Acesso em 28 mai. 2017.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RANGEL, E. O. *Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: o que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2011.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

ANEXO PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

COLETÂNEA

Texto 1. “Com a evolução da sociedade, da educação, dos meios de comunicação e informação, o maior de 16 anos já não pode mais ser visto como ‘inocente’, ingênuo, bobo, tolo, que vive a jogar vídeo game e brincar de ‘playmobil’. Ora, se já possui maturidade suficiente para votar, escolhendo seus representantes em todas as esferas, do Presidente da República ao vereador do seu Município, se já pode constituir economia própria, se já pode casar, se já pode ter filhos, e não são raros os casos de pais adolescentes, porque será que ainda se acredita que ditos indivíduos não têm consciência que matar, estuprar, roubar, sequestrar é errado?”

GPQ, advogado. <https://jus.com.br/artigos/4578/pela-reducao-da-maioridade-penal-para-os-16-anos>

Texto 2. “ O que querem fazer com a redução da maioria penal é uma vingança pública com uma classe social empobrecida, porque essa discussão é, na verdade, uma luta de classes. Um garoto de classe A não vai parar na cadeia, assim como acontece com os adultos. (...) As pessoas vivem sob uma constante sensação de impunidade, o que faz com que elas procurem saídas fáceis para a situação. (...) Até hoje, todas as medidas do nosso sistema penal que vêm tentando controlar e assegurar as liberdades públicas não têm funcionado. As pessoas já começam a perceber que isso não está levando a lugar algum e vão apostar em alternativas”.

TPV, promotor da Vara da Infância e Adolescência. <<http://www.educacional.com.br>>

Com base na coletânea, redija **uma carta argumentativa**, na qual você deve discordar de um dos dois autores dos textos utilizados na coletânea.

PRODUÇÃO ESCRITA

Fundão, 12 de dezembro de 2012.

Senhor GPQ,

Mediante aos acontecimentos recentes, é compreensível o seu posicionamento favorável a redução da maioria penal. Entretanto, ao fazer a análise das consequências da proteção a esses jovens, o Senhor passa por cima dos fatores que influenciam a atitude destes.

O que vemos hoje é uma lei, que no papel, é igualitária para todos, porém quando aplicada, só escapa dela quem tem dinheiro para pagar a fiança. De certo, é concedido à todos os jovens dessa idade a tomada de decisões importantes para o país, como o voto. Todavia, não significa que estes têm a liberdade de fazer suas escolhas, pois ainda vemos muitas famílias venderem os votos de seus filhos em troca de favores que supram as necessidades que têm.

É muito fácil julgar as atitudes desses jovens quando não se sabe de onde vieram e o que levaram a praticar tais ações ilícitas. Vivemos um governo que não investe em educação e que não distribui igualmente suas riquezas, com tudo prefere punir cada vez mais cedo aqueles que sofrem com seus erros, como forma de amenizar as consequências. Logo, a redução da maioria penal não é a solução, e sim a melhor distribuição de renda.

O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Helena Maria Ferreira

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva sociointeracionista, a língua(gem) pode ser entendida como forma de ação e intimamente ligada aos sistemas sociais, psicológicos e discursivos. Por sua vez, as práticas de linguagem são culturalmente situadas e possibilitam o desenvolvimento humano.

Desse modo, podemos considerar que a expansão das tecnologias digitais promoveu uma reconfiguração dos processos de interação e das atividades de linguagem. Nas práticas linguageiras, vários recursos semióticos são articulados, uma vez que “os produtores de textos fazem um uso cada vez maior e mais deliberado de uma gama de modos de representação e comunicação, que coexistem dentro de um texto dado.” (KRESS, LEITE-GARCIA, VAN LEUWEEN, 2000, p. 374). Uma consequência disso é que a consideração dos diferentes elementos constitutivos de um texto passa a ser condição necessária para o processo de produção dos sentidos. Para os autores, a língua escrita é apenas um elemento representativo em um texto e que deve ser lida de modo articulado a outros modos semióticos desse texto. Alguns elementos visuais podem até exercer uma função estética, mas eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, pois direcionam

a interpretação, evidenciam escolhas, contribuem para des/velar objetivos comunicativos.

Nessa direção, postulamos que o processo de leitura, em uma sociedade multimídia, não deve ficar restrito aos elementos verbais, ou seja, os elementos visuais (imagens, sons, movimentos, cores, diagramação, formatos e destaques) devem ser considerados como elementos constitutivos que contribuirão, de forma significativa, para formar o ato comunicativo. Assim, os papéis assumidos por esses elementos devem ser levados em conta, conjuntamente. Nesse viés, podemos considerar que uma análise multimodal/multissemiótica se faz necessária, pois as diferentes semioses transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, recortam o mundo, evidenciam intencionalidades, legitimam argumentos e fatos.

Outro aspecto relevante nessa discussão diz respeito à formação de leitores e de produtores de textos no contexto atual, pois “os estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeo que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de públicos-alvo.” (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 29), Essa aprendizagem contribui para que o sujeito possa incorporar maior poder de discernimento a respeito do mundo multimodal.

Consideramos que os recursos imagéticos podem apresentar maior ou menor interferência no processo de produção de sentidos. É importante, portanto, entender, mais precisamente, as funções que cada recurso assume e como ele se constitui no conjunto para a tarefa de somar ao propósito comunicativo e à orientação para a interpretação do texto. É essa a tarefa que pretendemos com esse capítulo. Buscamos, aqui, refletir sobre a importância da articulação dos recursos visuais e imagéticos para a constituição dos sentidos, considerando a dimensão interacionista da língua/linguagem.

Para compreendermos a complexidade dessa questão, propo-

mos, na primeira parte deste capítulo, situar o processo de leitura e de escrita no contexto dos multi/letramentos e caracterizar o processo de leitura de textos multimodais/multissemióticos. Além disso, apontamos aspectos que devem ser levados em consideração no encaminhamento das práticas de leitura de textos compostos por diferentes semioses. Na sequência, apresentamos uma proposta de ensino da leitura, por meio da análise de duas campanhas educativas. Finalmente, discutimos as contribuições do ensino de textos multimodais para a ampliação de habilidades necessárias aos multiletramentos.

Salientamos que são várias as possibilidades de encaminhamento de uma proposta de leitura de textos multimodais. Optamos por uma abordagem que busca a articulação entre recursos verbais e não verbais. Esperamos, dessa feita, contribuir para a utilização de estratégias de leitura que contemplem as potencialidades de sentido dos diferentes recursos constitutivos dos textos.

LEITURA E ESCRITA: DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Desde os tempos mais remotos, o ato de ler faz parte da espécie humana: a leitura dos desenhos nas cavernas, os pergaminhos, os manuscritos, a página do livro e, hoje, a leitura nas telas de dispositivos móveis como *notebooks*, *tablets* e *smartphones*; a leitura em voz alta ou silenciosa; em espaços públicos ou em bibliotecas; a leitura dos textos e dos hipertextos. Leitura e escrita podem ser consideradas como práticas sociais culturalmente situadas: em cada contexto da história da humanidade, ler e escrever estão relacionadas às tecnologias disponíveis, aos costumes, crenças e valores que circundam tais práticas.

Para elucidar esse liame entre cultura e produção de conhecimento, Santaella (2003) descreve cinco gerações tecnológicas, a partir do advento da escrita: tecnologias do reprodutível, da difusão, do disponível, do acesso e da conexão contínua. Em cada geração, é possível identificarmos um conjunto de linguagens (a

linguagem verbal, a visual e a sonora) que se articulam e ampliam as potencialidades de significação. Em cada uma dessas gerações tecnológicas, ler e escrever se revestem de determinadas feições e contornos. Por exemplo, com a invenção da imprensa, no século XV, ampliaram-se as condições de reprodução, publicação e difusão de livros, jornais e folhetins, garantindo-se uma divulgação mais ampla e talvez mais acessível a uma parcela da população. Posteriormente, em outro contexto tecnológico, a ascensão das tecnologias digitais (aliada à globalização) possibilitou não só o surgimento de um espaço desterritorializado, em que os textos e as informações circulam em uma velocidade surpreendente, mas também o redimensionamento dos suportes e materiais para a leitura.

Assim, o papel passa a dividir o espaço com a tela do computador, do celular, do smartphone, suportes que permitem uma articulação entre som, imagem, escrita, fotografias, gráficos etc. Essa fluidez entre esse conjunto de linguagens justifica-se pela coexistência das lógicas comunicacionais que coexistem na cultura contemporânea: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura (SANTAELLA, 2003).

Cada nova cultura que surge provoca alterações nas funções sociais realizadas pelas tecnologias precedentes e, em um processo dialético, também sofre alterações. Essas alterações não se manifestam apenas em relação às tecnologias, mas sim em todas as esferas sociais, nas práticas de linguagem e nos textos que circula, socialmente.

Sabemos que o texto, em sua essência, pode ser entendido como uma tessitura, um tecido, e que essa acepção está intrinsecamente ligada à etimologia do nome: *textum*. Tecer um texto corresponde a entrelaçar signos linguísticos – os fios das palavras – não só a um conjunto de conhecimentos, opiniões, crenças, valores, mas também aos diversos recursos semióticos presentes na cultura (cores, imagens estáticas, imagens em movimento, sons). Essa articulação entre diversas modalidades e semioses constitui-se o

fenômeno da multimodalidade/multissemiose – “traço constitutivo de todas as práticas sociais contemporâneas” (PREDEBON, 2015, p. 159). Nesse sentido, o texto multimodal se configura como “uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 98). Vejamos um anúncio veiculado em 1907, sobre o leite condensado:



Figura 01 – Propaganda do leite condensado Harmens. Disponível em: <http://www.propagandashistoricas.com.br/2014/07/leite-condensado-3-bebes-harmens-1907.html>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

Este anúncio articula vários recursos semióticos, tais como escrita (tamanho e formato das letras, negrito etc.) e imagens que contribuem para que o leitor perceba que o contexto social, histórico e cultural refere-se a outro período da história do Brasil. As imagens representam atores sociais de épocas passadas, e isso é

evidenciado pelas vestimentas e pelo fato de as crianças estarem se alimentando com o leite condensado.

Em relação aos recursos linguísticos, é interessante observar que a seguinte informação: “É o melhor e mais puro que vem ao mercado e o que melhor preenche a falta de leite materno”. Essas escolhas lexicais são relevantes e indiciam pistas sobre o contexto, uma vez que, na atualidade, essa campanha seria incoerente, pois o aleitamento materno é recomendado como a fonte de alimento próprio para bebês. Acresce-se a isso, a existência de campanhas de aleitamento materno e de reeducação alimentar, em que o consumo de doces é considerado prejudicial à saúde.

Não é de hoje que combinamos sons, imagens, escrita etc. para produzirmos textos. Isso já era feito desde os primórdios das inscrições em cavernas. A questão crucial é que se antes havia uma primazia do verbal sobre o não-verbal, tanto que se discutia se os textos compostos só por imagens poderiam ser considerados como textos, hoje, com os avanços tecnológicos não é possível negligenciar os recursos empregados.

Leitura e escrita, como práticas situadas, são e sempre foram multimodais, uma vez que requerem o conhecimento e a interpretação de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, imagem e, cada vez mais, outros modos de representação e comunicação, como já apontado por Kenner (2004 *apud* JEWITT, 2005, p. 315). Assim, a multimodalização se constitui como a combinação de diferentes modos que possibilitam ao leitor diferentes entradas ou percursos para a construção do sentido, permitindo múltiplas leituras de um mesmo texto.

Todo texto é produzido com uma finalidade: possibilitar a interação e o diálogo. Como diz Bakhtin:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é

uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 113).

A metáfora de uma ponte usada por Bakhtin desvela informações relevantes sobre quem produz o texto, sobre as intenções desse produtor, sobre as escolhas efetuadas, sobre o contexto sócio histórico cultural. Assim, em conformidade com Meurer (2011), destacamos que a compreensão dos diferentes arranjos dos recursos semióticos presentes nas composições textuais multimodais constitui um capital autoritativo importante para a participação em práticas sociais.

Compartilhamos com Rojo a ideia de que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 08). Nesse sentido, é imprescindível partir da compreensão de que as práticas de leitura e de escrita, como práticas situadas, são marcadas pela fluidez presente entre as várias linguagens e recursos semióticos. Assim, há uma convergência entre as várias linguagens (verbal, visual e sonora), que se articulam a fim de que a produção e a veiculação de conhecimento sejam multidimensionais. O sentido do prefixo de multi- também está presente no conceito de multiletramentos, termo cunhado para abarcar dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade linguística e cultural presente nas sociedades globalizadas e a multiplicidade dos modos semióticos que subjazem aos diferentes gêneros textuais com os quais essa geração se apropria dos saberes e busca produzir e veicular informações, crenças e conhecimentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2003).

Essa posição coaduna com a teorização desenvolvida por Rojo e Moita Lopes,

se, no passado, a educação lingüística poderia ter sido considerada secundária em termos de sua relevância para as nossas vidas, isso certamente não é o caso dos dias de hoje. Como dar conta, na educação escolar, dos múltiplos letramentos, necessários para compreender e atuar nos contextos de mudanças radicais com que nos deparamos no dia-a-dia, é uma questão continuamente tematizada, internacionalmente, nos fóruns educacionais e na literatura especializada recente. A compreensão de que vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais / escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação lingüística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania. [...] É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semióticas em que vivemos. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecno-informação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes da vida social (2004, p. 43-44).

Diante do exposto, podemos considerar que a compreensão sobre como os recursos da linguagem verbal, das imagens e da retórica digital podem ser empregados independentemente e interativamente para construir diferentes tipos de significado e para efetivar práticas de linguagem se constitui como uma habilidade inerente aos pressupostos dos multiletramentos.

Nessa seara dos multiletramentos, a próxima seção discutirá a leitura de textos multimodais.

A ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS: ARTICULANDO LINGUAGENS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nas diferentes esferas sociais, os discursos se organizam e se materializam em formas relativamente estáveis, os gêneros textuais/discursivos. Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos estão inseridos em situações reais e concretas de comunicação e surgem para organizar as relações sócio-interacionistas dos sujeitos. Bronckart nomeia os gêneros discursivos como gêneros de textos, construtos necessários para a realização das nossas ações comunicativas e que se configuram como uma “espécie de reservatório de modelos de referência, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem” (BRONCKART, 2001, p. 160). Assim, a elaboração de um texto “implica conseqüente e necessariamente escolhas, relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização”. Em outros termos, os gêneros de textos são resultado de “configurações de escolhas entre as possíveis”, que são estabilizadas pelo uso, de modo a cumprirem determinado propósito e atenderem aos padrões estabelecidos pelo meio comunicativo dado (BRONCKART, 2006, p. 13). Nessa dimensão, é no gênero, produto concreto das atividades languageiras, que as diferentes modalidades (verbal, visual e sonora) se materializam.

No âmbito das teorias de linguagem, têm emergido várias discussões relacionadas aos gêneros textuais, incidindo sobre as diferentes estruturas constitutivas de textualização, sobre as reconfigurações dos textos e sobre o ordenamento das práticas discursivas. Assim, a questão da multimodalidade emerge como um empreendimento teórico relevante tanto para a constituição das análises linguísticas/textuais/discursivas, quanto para a pedagogia de línguas.

Ao tratarmos da questão da multimodalidade, consideramos importante destacar que texto e discurso se entrelaçam na situação dialógica, uma vez que elementos linguísticos e extralinguísticos, co-

dificados pela gramática e pelos elementos não verbais, são evocados e utilizados, conforme contrato social, considerando-se os objetivos da comunicação e as condições de produção. Nessa dimensão, o texto se constitui como um lugar de correlações entre as operações e estratégias produtoras de seu sentido. Assim, diferentes modos semióticos – imagem, cor, som, textura, tipografia, palavras, movimento – assumem valor informativo na constituição de textos e na produção de sentidos, constituindo-se a multimodalidade, que, segundo Vieira e Silvestre (2015), refere-se às múltiplas semioses constituintes dos textos que circulam na contemporaneidade. Desse modo, os significados são construídos pelos diferentes atores de modo intencional, desvelando padrões culturais da experiência humana.

Nessa acepção, no processo de leitura de textos multimodais, os recursos semióticos devem ser analisados e não meramente descritos. Imagens, cores, tipos de letras, diagramação, juntamente com informações ao texto verbal, são elementos importantes para a construção de uma coerência global para a leitura, carregam valores e isso exige habilidades leitoras específicas.

Podemos considerar que os padrões de significação materializados em um texto são advindos dos diferentes contextos discursivos, o que envolve a manipulação de diferentes recursos semióticos. Assim, a forma de organização e de apresentação desses recursos depende intrinsecamente do valor dado à informação e aos objetivos pretendidos pelo produtor do texto, cabendo ao leitor recuperar os modos de organização textual de cada evento comunicativo, identificando referencialidades e ideologias. Reiteramos que as várias unidades semióticas (signos linguísticos e signos imagéticos) se configuram como propulsoras de construção dos sentidos nas diferentes situações enunciativas, ou seja, “a integração de elementos semióticos e sociais é constitutiva do pensamento propriamente humano.” (BRONCKART, 2006, p.5).

Complementando o exposto, destacamos que cada recurso semiótico representa ao mesmo tempo um potencial de significação,

em conformidade com usos anteriores e com acordos advindos de possibilidades de usos “atualizados em contextos sociais concretos onde seu uso está sujeito a alguma forma de regime de sentido” (VAN LEUWEEN, 2005, p. 285), nas diferentes práticas discursivas.

Para Kress e Van Leuween (2006), os significados das regularidades encontradas em imagens produzidas na cultura ocidental se configuram como um instrumento de apoio para os estudos linguísticos quando os objetos de análise forem textos/gêneros multimodais constituídos, no mínimo, pelos códigos semióticos verbal e visual. Desse modo, cada ação de linguagem depende do processo de escolha e da articulação de recursos semióticos social e culturalmente definidos. Tais recursos apresentam propósitos contextualmente imputados, evidenciam relações de poder, revelam saberes e construções culturais, validam ações e comportamentos. Por essa razão, esses recursos demandam uma análise crítica, para que seja possível descrever, interpretar e explicar como as pessoas produzem artefatos/eventos comunicativos e como os interpretam em contextos de situações e/ou práticas específicas, integrando os elementos dos diferentes sistemas organizados e instanciados em textos multimodais/multissemióticos.

Nesse sentido, a língua assume uma função social, ou seja, é um sistema que influencia e é influenciado pelos usuários, em que o falante faz determinadas escolhas em detrimento de outras. Então, para a análise dos textos multimodais, podemos adotar 4 (quatro) procedimentos básicos:

1. Leitura prévia do texto: configurações do texto e da situação de produção (produtor, público-alvo, suporte, datação, objetivo comunicativo, gênero textual, elementos constitutivos, conteúdo temático).
2. Análise dos recursos não verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (personagens, objetos, cenário, cores, formatos, perspectiva, posicionamento, saliência, moldura e tipografias).

3. Análise dos recursos verbais e suas potencialidades para a produção dos sentidos (escolhas vocabulares, organização sintática, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e suas configurações tipográficas).

4. Interpretação do texto em suas articulações entre signos verbais e signos imagéticos e como esses signos atuam na produção dos sentidos.

Tais procedimentos contemplam o caráter híbrido dos textos multimodais, em que a palavra escrita interage com gráficos, quadros, tabelas, imagens, cores, tipografias, posicionamentos, perspectivas etc., evidenciando a importância dos vários recursos semióticos no ato comunicativo e nos processos de interação.

Para sistematizar nossa discussão sobre a importância da articulação entre as várias semioses em um texto, selecionamos duas campanhas educativas que possuem ampla circulação nacional. São textos presentes em *outdoors*, panfletos e que circulam na internet, na mídia impressa. Vejamos:

Campanha educativa 1:



Figura 2 – Campanha educativa.

Disponível em http://images.slideplayer.com.br/3/1219538/slides/slide_35.jpg

Esta campanha educativa pertence a um projeto intitulado *Vida no Trânsito*, cujo objetivo é reduzir lesões e mortes no trânsito. Participaram desse projeto algumas capitais como Belo Horizonte, Palmas, Curitiba, Campo Grande e Teresina. Na constituição dessa

campanha, diversos recursos foram explorados. Em uma análise que contribua para uma pedagogia dos multiletramentos, os recursos multimodais precisam ser considerados, pois constituem pistas que contribuirão para uma leitura mais proficiente, conforme postulam Vieira e Silvestre:

todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que coocorrem nos textos multimodais podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. O significado do texto não é, por conseguinte, produzido unicamente por um único modo, mas pela composição dos diversos elementos (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 100-101).

A campanha educativa é formada pela articulação de vários recursos semióticos, tais como cores, imagens, texto verbal. Trata-se de diferentes modos de representação; no processo de leitura, o leitor precisará mobilizar um conjunto de representações sobre bebida, juventude, trânsito, a fim de perceber as intenções comunicativas do produtor.

Em uma análise multimodal é preciso, então, compreender como a organização dos vários recursos semióticos usados se articulam para que o leitor possa criar sentido. Em um primeiro momento, percebemos duas cenas que se articulam e, ao mesmo tempo, se opõem. O plano de fundo dessas cenas é marcado pela oposição entre claro e escuro.

À esquerda, encontramos a representação de um ator social: a imagem de um jovem, do sexo masculino, sorrindo feliz com uma chave de um carro na mão. Em seu rosto, uma luminosidade que reforça a ideia de liberdade e de felicidade. A imagem do jovem destaca-se em relação ao plano de fundo, representado por um céu claro e com poucas nuvens, o que também permite evocar a

ideia de liberdade. Esse destaque pode simbolizar a onipotência de um jovem, oriunda de um simples objeto: a chave do carro. Em letras grandes, o vocábulo “Independência”. A combinação desses diferentes recursos semióticos contribui para a construção de uma representação social sobre a liberdade que um carro proporciona, sobretudo em grandes capitais, onde a locomoção por meio de transporte público pode ser problemática.

Na cena à direita, um fundo escuro representa o asfalto e, nele, traços em branco, como se fossem feitos de giz, simbolizam parte de um corpo humano estirado. O braço aponta para o alto e se encontra praticamente alinhado ao texto verbal, composto pelo enunciado “ou morte”. Em relação à imagem que representa parte de um corpo humano, tal representação permite evocar conhecimentos sobre acidente e perícia.

Na análise de um texto multimodal, também é preciso considerar o modo como os recursos linguísticos verbais se articulam aos outros modos/modalidades discursivos. Tomados em seu conjunto, os recursos verbais que compõem a campanha em questão estão articulados aos outros recursos semióticos. O tamanho das letras no enunciado “Independência ou morte” desvela a intenção do produtor em destacar os dois elementos da disjunção. De um lado, o carro possibilita a liberdade e a independência. De outro, pode provocar a morte. Essa disjunção é assinalada, ainda, não só pelas cores no plano de fundo (claro/escuro) e pela representação do participante (jovem e alegre/ marca no asfalto), mas também por meio do conector “ou”. Outro aspecto relevante é a intertextualidade explícita com um discurso nacionalista, proferido no século XIX, por meio do mote “Independência ou morte”.

Na parte central da campanha, encontramos o enunciado verbal “Beber e dirigir é crime”, centralizado e inserido em um retângulo vermelho. O vermelho, em nossa cultura, tanto pode indicar paixão, como também punição (cartão vermelho no futebol) e proibição (sinal de trânsito). Nessa campanha, o uso do vermelho,

associado aos dizeres “beber e dirigir é crime” permite construir o sentido de uma proibição legal. Em termos linguísticos, o emprego de “beber” e “dirigir” são formas injuntivas, empregadas comumente em dispositivos legais.

Na parte direita, no canto inferior, encontramos três logomarcas que indicam as outras vozes/discursos presentes no texto e indiciam instâncias enunciativas responsáveis por essa campanha.

A seguir, apresentamos a próxima campanha.

Campanha educativa 2:



Figura 3 – Campanha educativa

Disponível em: < <http://paraiba.pb.gov.br/detran-lanca-campanha-de-prevencao-contra-acidentes-de-transito-nas-ferias-de-julho/>>

A peça publicitária acima fez parte de uma campanha intitulada Férias Seguras, que foi veiculada no estado da Paraíba, em 2015. A instituição que se responsabilizou pela campanha foi o Departamento Estadual de Trânsito da Paraíba (Detran-PB). Segundo o site em que a campanha figura, os suportes de circulação foram os meios digitais (internet, redes sociais, como Twitter, Facebook

e Instagram), com o objetivo de conscientizar famílias acerca da importância do uso do cinto de segurança no trânsito e, assim, prevenir acidentes. A peça é constituída por signos linguísticos e por signos visuais, que se articulam e colaboram para o processo de produção dos sentidos.

A campanha analisada apresenta um cenário indicativo de um dia adequado para viagem (por meio de sol amarelo e nuvens azuis), que valoriza o momento da viagem de férias. Os traços evidenciam um desenho infantil: formato do sol, nuvens, ônibus e seus diversos passageiros: um público geral (família com crianças).

No que tange às cores, podemos inferir que a cor amarela do ônibus pode sugerir atenção, comportamento importante no trânsito; a cor branca, no fundo, destaca e valoriza as imagens e a mensagem, a cor preta, na parte interior, que simula a cor do asfalto, atribui a ideia de realidade, concretude; a alternância de cores no texto verbal (azul e preto) tem o propósito de chamar a atenção e destacar o conteúdo veiculado. Essa interpretação é possível se fizermos a comparação com um texto em preto e branco.

Outros aspectos podem ser elencados: a exploração da perspectiva (mãos com cinto em primeiro plano e ônibus em segundo plano), que sugere a ideia de proteção; a tipografia, isto é, o uso de caixa alta, muito comum para destacar a informação em textos publicitários, desvela o objetivo de convencer o leitor sobre a verdade, sobre a importância de se usar o cinto de segurança; a centralidade da imagem do ônibus que evidencia a organização hierárquica das imagens, em que o ônibus é a imagem em destaque, a mais importante. Por fim, destacamos a presença da moldura inferior, local em que os agentes sociais responsáveis pela mensagem e o conteúdo principal do texto estão presentes, evidenciados pelas logomarcas e o pelo slogan, que sinalizam as diversas vozes enunciativas (designer, produtor, Detran – PE, governo estadual).

Em relação à modalidade escrita, observamos, na parte superior da peça publicitária, que os recursos verbais se organizam

em forma de versos, escritos em caixa alta, no formato de uma quadrinha, gênero muito comum em brincadeiras infantis e nas quais predominam a oralidade. Os versos são constituídos por rimas, o que, além de emprestarem ritmo ao texto, contribuem para atrair a atenção do leitor, uma vez que o texto tem por objetivo promover a adoção de um determinado comportamento: uso do cinto de segurança em transporte coletivo.

Em uma análise mais detalhada, encontramos recursos linguísticos como o uso da interjeição “Eba!”, da onomatopeia “clac” e da generalização “todo mundo”. Tais recursos desvelam que as escolhas lexicais constituem-se como estratégias textuais-discursivas com vistas a buscar a aproximação com o leitor estabelecer um pacto de leitura, e em uma dimensão argumentativa, convencer o leitor por meio do critério de inclusão. Outra seleção relevante é o uso de verbos no modo imperativo que figuram como construções modalizadoras de caráter deontico (lembre-se, faça, proteja). Tal estratégia busca mobilizar o leitor para a ação, para uma mudança de comportamento.

Ainda na quadrinha, encontramos o “mas”, um operador argumentativo que sinaliza a relevância do enunciado “lembre-se de no ônibus fazer o clac e afivelar”. Interessante notar que o leitor não encontra o argumento interno do verbo afivelar (o quê?), tradicionalmente conhecido em análise sintática como objeto direto. Na verdade, esse registro verbal não é necessário, pois a imagem do cinto de segurança e a onomatopeia “clac” permitem significar muito mais. Em outros termos, a sintaxe de uma língua codifica-se a partir dos usos sociais e dos recursos semióticos para essa codificação.

Na parte inferior, encontramos o enunciado “Coloque o cinto. Faça o clac e proteja todo mundo nessas férias”. Em uma campanha de conscientização, é fundamental que as principais informações possam ser lembradas, o que justifica a repetição da informação “coloque o cinto”. O uso de verbos no imperativo, como já assina-

lado, constitui-se como sequências injuntivas, com vistas a orientar e aconselhar. Orientar e aconselhar quem? As crianças? Em uma leitura superficial, poderíamos até pensar que sim, devido aos traços infantis empregados nas imagens. Entretanto, o enunciado “proteja todo mundo nessas férias” evidencia que a campanha dirige-se àqueles que têm o dever de proteger as crianças, durante as viagens, nas férias.

Assim, quando fazemos uma análise articulando todas as semioses presentes, confrontando as diversas vozes instituídas, desveladas pelas logomarcas e slogans, concluímos que essa peça publicitária explora os elementos do universo infantil como uma estratégia de persuasão para atingir os responsáveis, como pais e motoristas.

No processo de formação de um leitor proficiente, não podemos considerar somente os signos verbais, ou dar primazia a eles, pois os sentidos poderão ser sustentados a partir dos elementos não verbais. Os textos multimodais apresentam, portanto, potencialidades para uma ressignificação do processo de leitura, uma vez que a conjugação dos diferentes recursos possibilita a construção dos sentidos de modo mais ampliado. É nessa dimensão de análise que pautamos a multimodalidade, pois palavra e imagem juntas não correspondem às formas semelhantes de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito (KRESS 2012; KRESS E VAN LEEUWEN 1996, 2001). Em um texto multimodal, o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi o de provocar algumas reflexões sobre o processo de formação de leitores, considerando-se a dimensão dos multiletramentos. Elegemos como foco o letramento multimodal e argumentamos que uma análise de textos multimodais contribui para desenvolver habilidades leitoras, considerando-se o modo de constituição dos textos atuais. Procuramos evidenciar que nas práticas de linguagem, o ensino sobre os recursos linguísticos (sintaxe, morfologia, semântica, para citar alguns) estão imbricados na constituição dos gêneros textuais/discursivos multimodais. Nessa seara, Lemke (2010) argumenta que enquanto o leitor lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola, muitas vezes, ensina usar apenas a escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que os aprendizes possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Para Lemke,

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente (LEMKE, 2010, p. 462).

Assim, o entendimento das configurações dos textos multimodais/multisemióticos não pode ficar restrito aos especialistas da área da comunicação, pois a ampliação das habilidades para leitura em diferentes letramentos é uma questão de cidadania. O estudo dos diferentes recursos pode ajudar os estudantes a adotarem estratégias de leitura mais adequadas para o gênero texto a ser lido. Acreditamos que a exploração das combinações dos vários recursos semióticos contribui para que os leitores em formação

compreendam as possibilidades indiciadoras de sentido presentes nos textos. Esse exercício de exploração pode favorecer a ativação de processos cognitivos que dinamizam a realização de inferências e comparações necessários aos processos de simbolização e para a efetivação de uma leitura crítica dos textos lidos.

Esperamos que a proposta de análise de textos publicitários, aqui, denominados de campanhas educativas, dada a especificidade do gênero textual, tenha contribuído para indiciar as potencialidades de sentido dos diferentes recursos semióticos, enfatizando a afirmação que fizemos no início do texto, qual seja, a de que os elementos não verbais, além de exercerem uma função estética, podem contribuir, em sintonia com o recurso verbal, para direcionar interpretação, evidenciar escolhas, des/velar objetivos comunicativos, sinalizar visões de mundo, demonstrar/sugerir intencionalidades, legitimar argumentos e fatos.

Nessa dimensão, acreditamos que a discussão sobre o processo de leitura de composições verbais e imagéticas permite a consideração das relações estabelecidas entre os elementos constitutivos e das referencialidades dos sentidos, promovendo um enfrentamento da complexidade inerente ao processo de leitura de imagens e viabilizando a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Texto e Discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2001.
- BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br].

- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, [2000], 2003.
- DUDENEY, G. ; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315- 331
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to communication*. London & New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.2, pp.455-479. Campinas: IEL/UNICAMP. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em 02/01/2017
- MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2011, p. 175–196.
- PREDEBON, N. R. C. Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015, 241f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.
- ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.
- VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York/London: Routledge, 2005.
- VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Rosângela Veiga Julio Ferreira
Wagner Silveira Rezende

INTRODUÇÃO

A leitura, seu ensino e seus processos de aquisição, é um tema central quando se discute como a escola pública brasileira pode ser mais equânime e justa. A formação de um leitor capaz de atribuir sentidos àquilo que lê é uma das tarefas precípua da escola, que permite o acesso a saberes, conhecimentos e informações fundamentais, não apenas para uma trajetória acadêmica exitosa, mas também para a participação social. A aprendizagem da leitura não pode ser compreendida como uma tarefa concluída quando os/as estudantes se tornam capazes de decifrar o texto escrito. Embora esta seja uma habilidade importante, aprender a ler envolve processos mais complexos, que precisam ser sistematicamente ensinados. O objetivo do presente capítulo, construído com base nos resultados finais da pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental”¹, é discutir como os/as estudantes vão se formando leitores/as ao longo dos anos iniciais dessa etapa da educação básica².

1 Pesquisa financiada pela FAPEMIG, edital universal do ano de 2015.

2 Para verificar outras análises da pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental” ver Micarello e Rezende (2015);

Nossa premissa é a de que o processo de formação de um leitor competente, capaz de atribuir sentido aos textos que lê, requer o desenvolvimento de estratégias de leitura cada vez mais sofisticadas e adequadas à interação com diferentes gêneros textuais. Como afirmam Koch e Elias (2010, p. 10):

Entende-se, pois, a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação.

As estratégias de leitura são entendidas como recursos de que o leitor se utiliza para uma interação mais adequada com os textos. Envolve a mobilização de uma ampla gama de conhecimentos e procedimentos que permitem que o leitor se aproprie do conteúdo e das informações dos textos. Tais conhecimentos e procedimentos demandam ensino, pois apenas o contato com os textos não é suficiente para que o leitor interaja de forma satisfatória com eles. Os diferentes gêneros textuais têm origem em situações sociais específicas e visam a objetivos comunicativos também específicos. São, portanto, práticas sociais, produtos culturais cuja apropriação requer elementos mediadores da relação dos sujeitos com esses produtos, de modo a lhes atribuir sentido. Dada a natureza complexa que envolve o ato de ler, entendemos ser necessário discutir como a escola pode contribuir para a aprendizagem de estratégias que promovam a compreensão leitora. Assim, uma tarefa importante dessa instituição é o ensino dessas estratégias ou, dito de outro modo, de meios adequados à interação dos/das estudantes com os textos que leem.

Ferreira; Godoy; Mendes e Tocantins (2015); Ferreira e Pinho (2012).

Nosso objetivo no presente texto é compreender se e como, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, as estratégias de leitura de que os/as estudantes se utilizam se modificam. Para isso, iniciamos apresentando o contexto no qual a pesquisa que fundamenta nossas análises foi desenvolvida e os critérios utilizados para a escolha das escolas que dela participaram.

Em seguida, discorreremos mais detidamente sobre o que sejam as estratégias de leitura e sobre como elas foram abordadas pelos instrumentos elaborados para avaliá-las no âmbito da pesquisa: os protocolos de leitura.

Finalmente, tecemos algumas considerações sobre as conclusões a que foi possível chegar com base nos dados produzidos pela aplicação dos protocolos de leitura a estudantes do 1º ao 5º anos de escolarização de duas escolas públicas municipais de cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A ESCOLHA DO CAMPO: AS ESCOLAS PARA A APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS

A pesquisa anteriormente referida teve como campo escolas da rede municipal de Juiz de Fora/MG. Como o objetivo era avaliar as estratégias de leitura desenvolvidas pelos/as estudantes em processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita, os anos iniciais do ensino fundamental se apresentaram como o recorte imediato para a seleção das escolas. Em virtude do processo de municipalização experimentado pela rede de Juiz de Fora, as escolas da rede municipal são as principais responsáveis pela oferta educacional nessa etapa de escolaridade, o que justificou sua opção como rede selecionada para a aplicação da pesquisa.

Uma vez definida a rede, foram selecionadas, como um segundo filtro, as escolas que haviam participado, em 2014, do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), parte integrante do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

– Simave. A participação no PROALFA forneceu informações sobre o desempenho dos/das estudantes em testes padronizados de Língua Portuguesa, aplicados aos/às estudantes no fim do ciclo de alfabetização (3º ano), o que permitia cotejar esses resultados com a pesquisa relacionada às estratégias de leitura. Além disso, foram selecionadas as escolas que possuíam mais de 20 estudantes previstos para a realização do PROALFA. Após o estabelecimento desses filtros, 71 escolas da rede municipal se enquadravam nos critérios.

O passo seguinte foi dividir essas escolas em dois grupos, tendo em vista o desvio padrão médio da escola e a proficiência média obtida nos testes padronizados aplicados ao 3º ano, mais especificamente, o padrão de desempenho correspondente à proficiência média da escola. A escala do PROALFA, variando de 0 a 1000 pontos, apresentava, em 2014, 3 padrões de desempenho: Básico, Intermediário e Recomendado. Esses padrões são definidos com base em intervalos da escala de proficiência e nas habilidades de leitura próprias a cada intervalo. Assim, para o 3º ano, o padrão Básico de desempenho compreende o intervalo entre 0 e 450 pontos de proficiência; o Intermediário, o intervalo entre 450 e 500 pontos e o Recomendado, com proficiências acima de 500 pontos na escala.

Cada um desses padrões envolve o domínio de um conjunto de habilidades e competências relacionadas à leitura (no PROALFA, não há avaliação de escrita), sendo o padrão Recomendado aquele que representa o domínio de habilidades de leitura necessárias a um aluno para que ele possa ser considerado alfabetizado³. O desvio padrão representa a distância média que os/as estudantes estão da média de proficiência. Portanto, um desvio padrão alto significa que a distância dos/das estudantes de menor desempenho e de

3 De acordo com a Revista do PROALFA, “a alfabetização envolve a aprendizagem das regras que organizam o sistema de escrita em Língua Portuguesa (as direções da escrita, as relações entre fonemas e grafemas, os princípios formais da língua) e também os usos dessas regras em situações sociais nas quais a leitura e a escrita se façam necessárias (reconhecer a finalidade de um texto e a quem ele se dirige, consultar um texto para obter uma informação de que se necessita, dentre outras possibilidades)”(SEEMG, 2013, p. 12).

maior desempenho em relação à média é grande. Podemos tomar o desvio padrão, nesses termos, como uma medida de equidade. Quanto menor o desvio padrão, menor a distância entre os/as estudantes de menor e maior desempenho. Entre as 71 escolas, a média de proficiência variou entre 471 e 704 pontos (a diferença entre essas médias representa níveis de desempenho muito distintos), ao passo que o desvio padrão variou entre 47,2 e 115 pontos (essa diferença representa situações de equidade também muito distintas). A média de desvio padrão para a rede municipal de Juiz de Fora foi de 74 pontos.

Diante disso, as escolas foram organizadas em dois grupos: um dos grupos foi formado por escolas no padrão Intermediário, com médias entre 450 e 500 pontos, e com desvio padrão acima de 100 pontos. As escolas desse grupo, portanto, apresentaram um desempenho no teste que apontava para a existência de um número significativo de estudantes que não estavam plenamente alfabetizados, além de uma distância substantiva entre os/as estudantes de menor e maior desempenho, caracterizando uma situação de desigualdade educacional. Das 71 escolas, duas se encaixaram nesse grupo. O outro grupo, por sua vez, foi formado por escolas com médias de proficiência acima de 650 pontos (bem acima do limite inferior do padrão Recomendado, que é de 500 pontos) e com desvio padrão abaixo da média da rede municipal. Nesse grupo, as escolas possuíam estudantes, em sua grande maioria, alfabetizados, não havendo grande distância entre os/as estudantes de menor e de maior desempenho. Duas outras escolas compuseram esse grupo.

Restando quatro escolas selecionadas, utilizamos o Nível Socioeconômico (NSE) como variável de controle. As escolas dos dois grupos eram significativamente diferentes em termos de desempenho e de equidade, mas não nos interessava que tais diferenças pudessem ser atribuídas, essencialmente, a origem social dos/das estudantes, uma vez que essa diferença poderia ter impacto nos seus níveis de letramento. Se assim fosse, uma eventual observação de diferenças significativas entre as estratégias de leitura

mobilizadas pelos/as estudantes de um e de outro grupo de escolas poderiam ser imputadas às condições sociais e econômicas dos/das estudantes. Por conta disso, para os propósitos da pesquisa, era importante que as condições socioeconômicas dos/das estudantes das escolas selecionadas fossem semelhantes. A partir do NSE calculado pelo Inep, observamos que as 4 escolas possuíam níveis socioeconômicos semelhantes. Com exceção de uma das escolas, que se encontrava no grupo médio de NSE, as demais ocupavam o nível médio-alto do índice.

Por fim, como o objetivo era aplicar os protocolos de leitura em todos os/as estudantes de todas as séries do primeiro ciclo do ensino fundamental, foram selecionadas duas escolas, uma de cada grupo, para formar o campo de aplicação da pesquisa. Denominaremos essas escolas de Escola A e Escola B, com o intuito de resguardar as suas identidades.

A aplicação dos protocolos foi feita por duplas de pesquisadores, um conduzindo a aplicação e um anotador. Esses protocolos avaliavam um conjunto substancial de habilidades de leitura, o que aumentava seu tempo de aplicação. Ainda, os protocolos foram aplicados individualmente, um estudante por vez. Para uma aplicação metódica e detalhada, duas escolas seriam suficientes. Cada uma delas, conforme descrito anteriormente, representava situações distintas em relação a desempenho estudantil e promoção da equidade de aprendizado, embora ambas atendessem a estudantes com as mesmas características sociais. A Escola A apresentou média de proficiência 471, a menor entre as 71 escolas da rede municipal de Juiz de Fora que participaram do PROALFA em 2014. Seu desvio padrão foi de 103,6. A Escola B apresentou a maior média de proficiência do grupo de escolas, 704 pontos, e um desvio padrão de 47,2.

Tratava-se de escolas que representavam bem duas situações de interesse: de um lado, escolas com desempenho mais baixo e com grandes diferenças de aprendizagem entre seus estudantes – a

Escola A; de outro, escolas com alto desempenho e com pequenas diferenças de aprendizagem entre seus estudantes – a Escola B. Ambas atendendo a estudantes com as semelhantes condições sociais. Embora não sejam uma amostra representativa de toda a rede, no que diz respeito à generalização dos resultados alcançados pela pesquisa, as duas escolas se apresentaram como um rico campo para a aplicação dos protocolos, permitindo observar o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura em contextos escolares distintos. Ao todo, foram aplicados protocolos a 176 estudantes do 1º ao 5º anos do ensino fundamental de ambas as escolas.

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E AS POSSIBILIDADES DE AVALIÁ-LAS

O domínio da leitura com compreensão tem sido uma preocupação recorrente de pesquisadores e professores que entendem ser a escola o lugar de realização de práticas de ensino da língua que possibilitem ao/à estudante interagir com textos com objetivos comunicacionais distintos. Desse modo, avaliar a formação do leitor, considerando a apropriação de estratégias de leitura, ao longo do processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, pode contribuir para a (re)definição de práticas educacionais que promovam uma formação leitora significativa. Esse é um desafio que temos buscado enfrentar, a partir da investigação sobre como se processa a leitura com compreensão na escolarização inicial.

Para tanto, elaboramos instrumentos de pesquisa considerando investigações que sustentam a proposição de que, no ato de ler com compreensão, os/as estudantes assumem um papel ativo, ao interagirem com os textos, acionando, nesse processo de interação, diferentes estratégias de leitura. Para tal, apoiamo-nos em estudos que defendem que o leitor, ao interagir com o texto em busca da compreensão, formula hipóteses, confirmando-as ou descartando-as e substituindo-as por outras que lhe pareçam mais plausíveis⁴.

4 Consultar Lemle (1995); Cagliari (2002); Colomer (2001).

Coerente com uma concepção de língua como forma de interação entre os falantes, a leitura é entendida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer o acionamento de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2007). Trata-se de uma atividade que exige do leitor, ainda que iniciante, a mobilização de diferentes estratégias de leitura, ou seja, diferentes recursos cognitivos, para produzir sentido para aquilo que lê.

O termo estratégia, segundo Kato (1999, p.79), “parece codificar hoje um conceito fundamental em teorias de compreensão de textos e de interpretação de sentenças” e vem sendo empregado para responder a uma necessidade de categorização “[d]os diversos comportamentos hipotetizados pelo leitor durante o processo de ler” (ibidem, p. 80).

Para Koch e Elias (2007, p. 50), as estratégias de leitura se referem a “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”, remetendo, portanto, à ideia de apropriação ao longo de um processo de interação em que os leitores se valem de diversas experiências para produzir sentido. No caso da leitura, as estratégias conduzem o leitor na sua interação com o texto, em suas tentativas de atribuir sentido àquilo que lê.

Para a autora, durante o processamento do texto, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) e o conhecimento interacional. Esses sistemas de conhecimento são ativados quando o leitor faz uso das estratégias de leitura. O conhecimento linguístico nos permite reconhecer a estruturação de um determinado enunciado, sua forma de organização na Língua Portuguesa. O conhecimento enciclopédico – ou conhecimento de mundo - é construído sócio-historicamente, pela inserção dos sujeitos na cultura e com base nas experiências

por eles vivenciadas. Finalmente, o conhecimento interacional diz respeito à capacidade de o sujeito reconhecer as características de um determinado gênero textual, sua função comunicativa. As estratégias de leitura são meios para a ativação desses diferentes sistemas de conhecimento⁵.

Prati Pla (2001) destaca que dois tipos de estratégias de leitura, as do tipo descendente, aquelas que vão do sentido ao texto, são a elaboração de hipóteses e inferências, estratégias essas que nos permitem “adivinhar” sem ter que, necessariamente, decodificar o texto. As estratégias ascendentes referem-se aos conhecimentos das partes do texto, de caráter morfológico, sintático e semântico, que nos permitem o acesso ao sentido.

Para Kleiman (1998, p. 49), as estratégias de leitura podem ser inferidas pelo comportamento verbal e não verbal do leitor,

a partir de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

A autora afirma, ainda, que o leitor experiente é aquele capaz de mobilizar diferentes estratégias de leitura, que possam atender a seus objetivos e que sejam adequadas à interação com determinados gêneros e tipos textuais.

Evidencia-se, a partir dos postulados teóricos apresentados, que o uso de estratégias de leitura cumpre um importante papel na leitura com compreensão. Por essa razão, vários estudos têm se debruçado sobre o uso dessas estratégias e sobre as possibilidades do seu ensino, tanto em aulas de Português, como de outras disciplinas do currículo escolar, como História, Geografia e Ciências. Vimos

5 Sobre a relação entre conhecimentos, considerando as dimensões extralinguísticas, linguística e metalinguística, ver também Marcuschi (2005).

defendendo, em confluência com o pensamento de autores como Kleiman (1998) e Marcuschi (2014), entre outros, que o ensino de estratégias de leitura, conjugado ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, pode contribuir para a formação de bons leitores, uma vez que “só tomamos conhecimento de algo e identificamos algo como sendo determinada coisa quando temos categorias ou esquemas cognitivos para isso” (MARCUSCHI, 2014, p. 228).

Para Solé (1998), as estratégias de leitura são meios para a regulação da atividade de leitura, oferecendo possibilidades de generalizar procedimentos em diferentes situações e problemas concretos. Essa autora discute que uma característica importante das estratégias, em geral, é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

As estratégias de leitura permitem, portanto, uma atitude ativa do leitor em sua interação com o texto, tomando as melhores decisões para chegar à sua compreensão. Por essa razão, quanto mais amplo o repertório de estratégias de que um leitor pode lançar mão, ao interagir com textos de diferentes gêneros, maior a sua proficiência leitora, ou seja, suas possibilidades de atribuição de sentidos.

Constatamos, pela incursão a esses diferentes autores, que a formação do leitor e o uso das estratégias de leitura demandam ensino sistemático, pois envolvem funções mentais distintas. Essa constatação, aliada à verificação da presença de pesquisas que analisam o uso de estratégias de leitura na formação leitora⁶, auxilia no processo de definição do recorte deste texto: a avaliação

6 Destacamos uma pesquisa realizada com o objetivo de avaliar estratégias de leitura mobilizadas por estudantes dos anos iniciais do ensino Fundamental, por Joly (2006). A autora utiliza um instrumento, aplicado coletivamente aos alunos por um aplicador, no qual os/as estudantes assinalavam as estratégias utilizadas por eles para chegar à compreensão do texto antes (estratégias metacognitivas de suporte à leitura), durante (estratégias metacognitivas de solução de problemas) e após a leitura (estratégias metacognitivas globais de leitura) de um texto informativo. A autora aponta a necessidade de outros estudos que possam relacionar o uso dessas estratégias a outros fatores, considerando a amplitude e a abrangência do processo de compreensão leitora.

de habilidades de leitura de palavras e frases e de mobilização de estratégias de leitura para interagir com textos de variados gêneros, por meio da aplicação de protocolos de leitura⁷.

Foram produzidos três modelos de protocolo de leitura, PL1, PL2 e PL3 aplicados, respectivamente, a estudantes do 1º/2º anos, 3º ano, e 4º / 5º anos do ensino fundamental. O protocolo do 3º ano foi construído com tarefas presentes no protocolo do 1º /2º anos e outras, presentes no protocolo do 4º / 5º anos, por ser o 3º ano do ensino fundamental uma etapa de transição entre os anos iniciais, 1º / 2º anos, nos quais o foco principal é a alfabetização dos/as estudantes, e os anos finais, 4º / 5º anos, nos quais se espera que a alfabetização inicial já tenha sido consolidada.

Os protocolos de leitura foram organizados em duas partes: a primeira, comum às três versões do instrumento, com o objetivo de avaliar a leitura de palavras e frases; a segunda, com o objetivo de avaliar a leitura de textos de diferentes gêneros. Essa segunda parte foi composta por gêneros comuns às três versões do instrumento - um poema e uma história em quadrinhos – que permitiu uma análise transversal das estratégias de leitura mobilizadas pelos estudantes ao longo de todas as etapas de escolarização e, ainda, por gêneros específicos para cada etapa de escolarização avaliada.

As análises dos resultados obtidos pela aplicação dos protocolos permitiram estabelecer uma comparação entre o desempenho em leitura dos/das estudantes das Escolas A e B e, ainda, uma comparação entre o desempenho dos/das estudantes das diferentes etapas de escolarização avaliadas. Dados os limites do presente capítulo, apresentaremos, na próxima seção, as principais conclusões a que foi possível chegar a partir da aplicação dos protocolos de leitura, cuja extensão variou entre 71 (PL1) e 82 itens (PL3).

7 De acordo com o Glossário Ceale de termos relacionados à alfabetização, os protocolos de leitura podem ser compreendidos tanto como instrumentos de pesquisa como orientadores de práticas pedagógicas de ensino da leitura. No campo da pesquisa, o termo tem origem na Psicolinguística e designa “uma técnica de pesquisa em leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura. Protocolos são, assim, instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura” (LEAL, 2014, p. 277-278).

COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO EM LEITURA DOS/DAS ESTUDANTES DAS ESCOLAS A E B E ENTRE AS DIFERENTES ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Na tabela 1 a seguir, apresentamos os percentuais de estudantes das Escolas A e B de cada etapa de escolarização que conseguiram ler, ainda que com dificuldades, escandindo sílabas, as frases que compunham o protocolo de leitura.

Tabela 1 – Percentuais de estudantes das Escolas A e B que leram corretamente as frases 1, 2 e 3.

	EA 1º / 2º	EB 1º / 2º	EA 3º	EB 3º	EA 4º / 5º	EB 4º / 5º
FRASE 1	58%	51%	75%	78%	80%	90%
FRASE 2	20%	20%	75%	78%	68%	90%
FRASE 3	30%	20%	62%	78%	67%	88%

Fonte: Pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais”.

Quando analisados os dados referentes à primeira parte do protocolo de leitura, pode-se concluir que, entre a etapa do 1º / 2º anos e 3º ano do EF, ocorrem mudanças significativas no desempenho dos/das estudantes na leitura de frases. Esses dados indicam que os/as estudantes do 1º / 2º anos, de ambas as escolas, ainda estão em processo de alfabetização. A frase 1, “O menino joga bola”, pouco extensa, na ordem direta e composta exclusivamente de palavras no padrão consoante/vogal, foi aquela lida, ainda que vagarosamente, palavra a palavra, por um maior percentual de estudantes do 1º / 2º anos de ambas as escolas. A frase 2, “As crianças deram flores para a professora”, mais extensa e composta por palavras em diversos padrões silábicos, foi aquela menos lida pelos/as estudantes. A frase 3, “Os peixes foram vendidos pelos pescadores”, também composta por palavras em vários padrões silábicos e na voz passiva, também teve um percentual de acerto

baixo, tanto na Escola A quanto na Escola B. Os/as estudantes do 3º ano apresentam um desempenho significativamente melhor que os/as do 1º/2º anos na leitura de todas as frases, o que indica que a meta da alfabetização até os 8 anos de idade parece estar sendo objeto de atenção nas escolas que participaram da pesquisa.

Entretanto, observa-se que essa meta não é alcançada por um percentual significativo de estudantes do 4º/5º anos, especialmente no caso da Escola A, onde não há um desempenho significativamente melhor das turmas do 4º/5º anos em relação às turmas do 3º ano. Nessa escola, aproximadamente 30% dos/das estudantes do 4º e 5º anos ainda não conseguem ler frases mais extensas e complexas. Na Escola B, esse percentual é menor, ficando em torno de 10%, mas ainda assim, significativo. Esse dado leva a inferir que, muito provavelmente, os/as estudantes que terminam o 3º ano ainda com dificuldades relacionadas à alfabetização inicial não conseguem superar essas dificuldades posteriormente. No caso da Escola A, selecionada para participar da pesquisa por apresentar, nas avaliações sistêmicas, desvio padrão alto (acima de 100), o que indica uma situação de iniquidade, muito provavelmente essa situação pode ser atribuída ao fato de um percentual significativo de estudantes não se alfabetizarem na idade adequada, o que compromete a sua trajetória acadêmica posterior desses.

Para que se possa melhor compreender a natureza dessas diferenciações, é necessário considerar outros aspectos da interação dos/das estudantes com a leitura, em ambas as escolas. Com esse intuito, analisaremos, a seguir, alguns dados relativos à leitura de um poema, uma HQ e uma fábula pelos estudantes de ambas as escolas. Dados os limites deste capítulo, nossa análise ficará circunscrita às estratégias de antecipação mobilizadas pelos/as estudantes na interação com os referidos textos. O poema e HQ integraram as versões do protocolo aplicadas aos/às estudantes de todos os anos de escolarização. A fábula integrou os protocolos PL2 e PL3.

O gênero poesia foi escolhido para compor os protocolos de leitura por apresentar características formais que permitem identificá-lo facilmente, pela observação tanto de aspectos gráficos – diagramação do texto na página – quanto linguístico – sua organização em versos e estrofes, a presença de rimas. Além disso, as poesias estão muito presentes nos livros didáticos de todas as etapas de escolarização e fazem parte das obras distribuídas às escolas tanto pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), quanto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Infere-se, portanto, que os/as estudantes têm acesso a livros de poemas nas escolas. Mesmo no caso dos/das estudantes que ainda não leem de forma autônoma, é possível que reconheçam características formais do gênero, quando esses/as estudantes mantêm um contato com os poemas nos diversos suportes em que esses textos circulam na escola, a partir da mediação dos professores e professoras.

O texto “A bailarina”, de Cecília Meireles, foi o poema escolhido para compor os protocolos de leitura aplicados em todos os anos. Foi apresentada aos/às estudantes uma versão ilustrada do texto, na qual constava também a sua referência bibliográfica. As características formais do texto, sua estrutura linguística, a ilustração e as referências são, portanto, elementos que poderiam contribuir para que os/as estudantes formulassem hipóteses sobre o gênero em questão, sendo essas hipóteses estratégias de antecipação importantes para o leitor se preparar para a interação com o texto.

A história em quadrinhos foi escolhida para compor os protocolos por ser um texto que circula entre os/as estudantes, na esfera escolar, mas também, em muitos casos, na esfera da vida cotidiana sendo, portanto, um gênero provavelmente familiar à faixa etária avaliada. A despeito da ampla circulação desse gênero, sua leitura com compreensão requer estratégias das quais o leitor não se apropria pela simples exposição ao gênero, havendo a necessidade de que sejam objeto de ensino. Exemplos dessas estratégias são: a conjugação de informações presentes em balões de fala ou pensamento às imagens, a articulação entre quadros, para

produzir sentidos implícitos, a percepção de efeitos de humor ou ironia e mesmo a forma correta de realizar a leitura dos quadros: da esquerda para a direita, de cima para baixo. Esse fato coloca em perspectiva o papel da escola na formação do leitor, mesmo no que concerne à leitura de textos com os quais se supõe que os/as estudantes já tenham alguma familiaridade, em função de suas experiências extraescolares, ou que não demandem, prioritariamente, uma decodificação do escrito.

A HQ que compunha os protocolos era uma história do personagem “Papa Capim”, da Turma da Mônica, composta quase exclusivamente por imagens, havendo a possibilidade de compreendê-la, mesmo no caso de estudantes não alfabetizados.

Finalmente, a escolha do gênero fábula deveu-se à ampla circulação desse gênero nos livros didáticos e, ainda, por constar nas indicações de gêneros literários adequados à faixa etária dos/as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em várias propostas curriculares, inclusive aquela da rede pública municipal de Juiz de Fora. Além disso, as fábulas têm a especificidade de transmitirem um ensinamento moral. A fábula que integrou o protocolo foi “O cão e carne”. O texto apresentava título, em letras maiúsculas e negrito, seis linhas, uma ilustração e, ao final, a referência: “Fábulas de Esopo”. Esses elementos poderiam contribuir na formulação de hipóteses, pelos/as estudantes, sobre o gênero em questão.

Um dos itens do protocolo solicitava que os/as estudantes, antes de procederem à leitura do texto, observassem-no. O aplicador, então, perguntava: “Que tipo de texto você acha que é esse?”. Após o/a estudante responder a essa pergunta, o aplicador perguntava: “Como você descobriu?” As respostas a essas perguntas permitem compreender quais as hipóteses formuladas pelos/as estudantes com relação ao gênero textual e quais elementos contribuíram para a formulação dessas hipóteses. Nas tabelas 2 e 3, a seguir, são apresentados os percentuais de respostas às perguntas.

Tabela 2- Respostas corretas à pergunta “Que tipo de texto você acha que é esse?”

	EA 1º/ 2º	EB 1º/ 2º	EA 3º	EB 3º	EA 4º/ 5º	EB 4º/ 5º
POEMA/POESIA	3%	0	0	0	5%	12%
HQ (ou historinha, ou, ainda, história da Turma da Mônica)	33%	20%	81%	62%	30%	45%
FÁBULA	-	-	0	10%	3%	25%

Fonte: Pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais”.

A história em quadrinhos foi o gênero mais reconhecido pelos/as estudantes. Para nossa surpresa, um pequeno percentual de estudantes, mesmo do 4º / 5º anos, reconheceu o poema como tal, a despeito das características formais do gênero – sua divisão em versos e estrofes e, ainda, a referência do texto no final da página, estarem bem evidentes. O mesmo se deu com relação à fábula, cuja referência do texto, ao final da página, explicitava o gênero: “Fábula de Esopo”. No caso do poema, a resposta mais frequente entre os/as estudantes que formularam alguma hipótese com relação ao gênero foi “O texto da bailarina”. Essa resposta pode ser atribuída tanto ao fato de o título do texto ser “A bailarina” quanto ao fato de a ilustração mostrar uma bailarina dançando entre nuvens. O mesmo se deu com relação à fábula, cuja resposta mais frequente foi “O texto do cão e da carne”. Nesse caso, também temos o título e a imagem como sugestivos dessa resposta.

Analisaremos, a seguir, os recursos utilizados pelos/as estudantes para formular alguma hipótese sobre os gêneros textuais poema e fábula. Nesse caso, consideraremos não apenas aqueles/as estudantes que acertaram o gênero textual em questão, mas todos/as aqueles/as que afirmaram ter observado algum aspecto do texto para formular suas hipóteses.

Tabela 3- Como descobriram o gênero textual apresentado.

	Poema: título	Poema: ilustração	Poema: aspectos formais do gênero	Poema: referência	Fábula: título	Fábula: ilustração	Fábula: aspectos formais do gênero	Fábula: referência
EA 1º/ 2º	7%	46%	0	0	-	-	-	-
EB 1º/ 2º	5%	33%	0	0	-	-	-	-
EA 3º	30%	52%	0	0	24%	60%	6%	0
EB 3º	22%	66%		0	11%	66,5%	0	0
EA 4º/ 5º	7%	40%	2,4%	0	5%	40,5%	0	2,4%
EB 4º/ 5º	6,5%	37%	21,7%	0	6,5%	37%	21,7%	0

Fonte: Pesquisa “Análise transversal de estratégias de leitura mobilizadas por estudantes do ensino fundamental na interação com diferentes gêneros textuais”.

Os dados revelam que a ilustração foi o recurso mais usado pelos/as estudantes, de todas as etapas de escolarização, para formularem alguma hipótese sobre os textos. Esse fato nos leva a concluir que as estratégias de antecipação mobilizadas por eles/as apresentam poucas modificações ao longo das diferentes etapas de escolarização, sendo basicamente utilizados como recursos o título do texto e a imagem. Os aspectos linguísticos e formais dos gêneros e mesmo as referências bibliográficas, que podem ser utilizados por leitores mais competentes para formularem hipóteses sobre os textos lidos, são usados apenas por um pequeno percentual de estudantes. A repetição desses percentuais, no caso do poema e da fábula, indica que se trata dos mesmos alunos. No caso da Escola A, o percentual 2,4% equivale a 1 (um) estudante. Após a leitura do texto, o aplicador solicitava que os/as estudantes confirmassem ou refutassem sua hipótese inicial quanto ao gênero textual e, mais uma vez, perguntava como descobriram. Mesmo após terem lido o texto (importante lembrar que os/as estudantes que não conseguiram ler as frases mais complexas também não conseguiram ler o texto), o título e as ilustrações continuaram a ser os elementos mais citados como aqueles que contribuíram para a identificação do gênero textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos pela pesquisa nos permitem concluir que o desempenho em leitura dos/das estudantes do 3º ano é significativamente melhor do que aquele observado entre os/as estudantes do 1º/2º anos, o que nos parece indicar que a meta da alfabetização até os 8 anos tem sido alcançada pelas escolas, embora tenhamos observado também que um percentual significativo de estudantes do 4º/5º anos ainda não estão alfabetizados, especialmente na Escola A .

Quanto às estratégias de leitura, observamos pouca variação destas a partir do 3º ano de escolarização. Os dados da aplicação do protocolo indicam que poucos estudantes recorrem a aspectos linguísticos dos textos para orientar sua interação com o material lido, apoiando-se principalmente nas ilustrações.

Ambas as escolas pesquisadas apresentam Nível Sócioeconômico (NSE) semelhante, portanto, atendem a uma população com NSE semelhante. Esse fator nos permite inferir que diferenças de desempenho entre os/as estudantes possam ser atribuídas a conhecimentos agregados pela escola ao longo do processo de escolarização, no caso desta pesquisa, especificamente aqueles relacionados à leitura.

A partir da pesquisa realizada, notamos que, na escola com maior número de estudantes com padrões de desempenho abaixo do recomendável nas avaliações do PROALFA, o desempenho dos/das estudantes avaliados/as pela aplicação do protocolo é ligeiramente melhor nos grupos formados pelos/as estudantes do 1º/2º anos, quando se compara esse grupo com o da Escola B. No 3º ano, não observamos diferenças significativas entre as escolas. Entretanto, nos anos finais, 4º / 5º anos, o desempenho da Escola B é melhor que o da Escola A. Esse dado nos parece indicar que, na Escola B, após a alfabetização inicial, os/as estudantes continuam a avançar, ainda que discretamente, em seu processo de apropriação/

construção de estratégias de leitura, enquanto, na Escola A, isso não acontece na mesma proporção. Cumpre destacar, entretanto, que, para que essa hipótese possa se confirmar, seria necessária a aplicação do protocolo de leitura a um universo mais ampliado de estudantes, nessa escola e em outras. Por essa razão, a pesquisa terá continuidade.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J.R. (orgs.) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, p. 123-136, 2001.
- FERREIRA, R. V. J.; PINHO, C. Estratégias de leitura e avaliação: a construção do conceito de palavra. In: *Anais... VI Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita*, Maceió, 2012.
- FERREIRA, R.V.J; GODOY, A.R.G.L; MENDES, P.A.G; TOCANTINS, A. C.T. Processos de compreensão da história em quadrinhos em um protocolo de leitura: uma análise transversal de estratégias de leitura. In: RAIMUNDO, HÉLIO LEITE, R.H; SILVA, A.B.; JESUINO, F.M; CARVALHO, W. R. *ANAIS DO VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://www.nave.ufc.br/>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- JOLY, M.C.R.A. Escala de estratégias de leitura para a etapa inicial do ensino fundamental, 2006. [online] Disponível na internet via www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a06.pdf . Acesso em: 09 de janeiro de 2010.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Leitura, texto e sentido. In: _____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- LEAL, L.F.V. Protocolos de leitura (verbete). In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Edição integrada à impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível na internet via. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>. Acesso em > 2 de fevereiro de 2017.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- MICARELLO, H. REZENDE, W.S. Uma experiência em avaliação de estratégias de leitura: refletindo sobre o papel da escola no ensino dessas estratégias. In: RAIMUNDO, HÉLIO LEITE, R.H; SILVA, A.B.; JESUINO, F.M; CARVALHO, W. R. *ANAIS DO VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional*. Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://www.nave.ufc.br/>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- OLIVEIRA, L.K.M. *Três investigações sobre escalas de Proficiência e suas interpretações*. 2008. 216 fls. Tese (Doutorado: Educação – Ciências Humanas) Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, A. M; CAPELLINI, S.A. Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo. In: *Psicologia em Estudo*. Psicol. estud. vol.18 no.2 Maringá Apr./June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200010> . Acesso em: 10 de maio de 2016.
- PRATI PLA, A. Reflexões sobre o modelo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J. R. (orgs.) *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed Editora, p. 93-102, 2001.
- PIOVEZAN, N.M.; CASTRO, N.R. *Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental*. [online] Disponível na internet via http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1676-73142008000100007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 nov. 2016.
- SEEMG. *Boletim PROALFA: Revista Pedagógica Língua Portuguesa*. Disponível na internet via <http://www.simave.caedufff.net/wp-content/uploads/2014/07/PROALFA-RP-LP-ALFA-WEB1.pdf>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARTE II

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

A alfabetização como prática discursiva: um olhar para as orientações de formação nos cadernos do PNAIC

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

INICIANDO UM DIÁLOGO...

Es de dócil condición la palabra, lo muestra en su despertar cuando indecisa comienza a brotar como un susurro en palabras sueltas, en balbuceos, apenas audibles, como un ave ignorante, que no sabe dónde ha de ir, mas que se dispone a levantar su débil vuelo.

María Zambrano (1986)

Ao trazer a palavra como linguagem, como forma de expressão íntima e efetiva das relações sociais, compreende-se que é na tonalidade discursiva dos enunciados que o sujeito se constitui. As relações dialógicas se configuram de modo interativo, em que as ações e as palavras do outro se tornam este “sussurro em palavras sueltas”, atravessando, complementando e participando do enunciado posto. A palavra como materialidade semiótica permite, àqueles que com ela ou por ela se fundem, uma multiplicidade de ações expressivas e interativas, o que permite ao interlocutor, conforme descreve a epígrafe, “levantar su débil vuelo”.

Considerando a palavra como forma de expressividade e de interação social, questiona-se: até que ponto o processo de aquisição da linguagem escrita, nas instituições escolares, tem sido compreendido como ação discursiva? De que maneira a concepção

discursiva da linguagem apresenta-se em orientações dispostas nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC?

Este estudo parte da premissa de que, embora inseridos em um mundo letrado, repleto de materiais escritos e com acesso a diferentes informações por meio de recursos tecnológicos e da interação multimídia, ainda não somos capazes de adquirir as habilidades¹ de leitura e escrita de forma desirmanada e assistemática. Entende-se que as atividades de leitura e a escrita, vistas como processos distintos em sua constituição, nos modos de apreensão, nas habilidades cognitivas exigidas dos sujeitos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, também são correlacionados e interdependentes. Deste modo, no processo de alfabetização, considerar a produção textual como ação escritora é, ao mesmo tempo, pensar nas práticas de leitura que a acompanha.

Sabe-se que a aprendizagem e o domínio das atividades de leitura e escrita requerem um ensino organizado e sistematizado. E, durante séculos, a aprendizagem do ato de ler e escrever fez-se por grupos locais e familiares privilegiados financeiramente e culturalmente, que se responsabilizavam e se esforçavam para a apropriação das primeiras letras. Com a revolução industrial e a instituição de uma classe social burguesa, as necessidades de usos sociais de tais habilidades desencadearam ações mais organizadas para garantir que o conhecimento e o preparo de jovens para atuarem no mercado de trabalho acontecesse de modo mais eficaz. O século XIX parece demarcar um novo propósito para as instituições escolares, que se assumem como as grandes responsáveis pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mediante as exigências sociais. (COOK-GUMPEZ, 2008). O discurso atual, em pleno século XXI, não é diferente, ou seja, é o das habilidades e competências, dos projetos que eduquem para a demanda da vida

¹ Tomando como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1998, 2002) entendemos habilidades como práticas simbólicas (e interativas) constitutivas dos sujeitos, adquiridas pela mediação do outro, e não como desenvolvimento de âmbito individual do sujeito.

cotidiana e do trabalho. Talvez isso explique, em parte, dados tão alarmantes dos resultados acadêmicos de nossos alunos nas avaliações nacionais, pois a prática educativa pauta-se em uma prática redutora e individualizada.

Para Kleiman (2005, 2008), a escola pode ser considerada a mais importante agência de letramento, mas o que acontece, em grande parte das instituições, é que a preocupação se volta apenas para o desenvolvimento de uma única prática de letramento, que é a alfabetização, ou seja, o domínio do sistema de escrita alfabético, deixando de dedicar-se às práticas sociais – e, portanto, mais amplas – de usos da leitura e escrita.

Assim, é possível afirmar que o letramento está relacionado também com a aquisição e utilização da escrita, com a escolarização, no entanto, preocupa-nos a vinculação mais imediata estabelecida entre letramento e alfabetização. De acordo com Kleiman (2007), essa vinculação é compreensível em função da estabilização do conceito de alfabetização no universo das práticas de escolarização, no entanto há que se ter em conta seus efeitos de sentido redutores: a dicotomia entre alfabetização e letramento e a ênfase exclusiva na escolarização como condição de acesso à cultura escrita.

Sobre essa relação entre alfabetização e letramento, Geraldini (2014, p. 2) nos ensina que

Pensar a alfabetização e o letramento, em consequência, o ingresso no mundo da escrita, para responder a demandas existentes é reduzir o processo educativo, em termos de linguagem, à manutenção do existente, sem que a perspectiva de transformação da estrutura social dada esteja no horizonte dos processos pedagógicos (ainda que o horizonte desta transformação esteja longínquo e não absolutamente alcançável somente pela ação pedagógica).

Diante do exposto, acreditamos na necessidade de que as práticas de leitura e escrita tornam-se o mote propulsor da ação educativa em todas as esferas da educação básica e, também, da educação superior. Mesmo sendo o conhecimento privilegiado pela instituição educacional, muitas vezes, segundo Matencio (1994), as práticas de alfabetização se mostram cerceadas por abordagens que derivam ora de uma concepção de que ensino e aprendizagem da linguagem escrita se reduz ao processo de alfabetização, ou seja, uma relação da escrita como transcrição da oralidade; ora de uma concepção de que o domínio da leitura e escrita deriva do conhecimento da sua estruturação, da organização em unidades e seus princípios da sintaxe, da ortografia, da semântica. Sobre isso, Bakhtin (2002, p. 99) elucida que “[...] a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”.

Os estudos de Smolka (1993), desenvolvidos desde 1980, sobre a aquisição da linguagem escrita como um processo discursivo, a partir das várias situações referentes ao trabalho docente e utilizando-se de relatos dos diálogos com a criança aprendiz da linguagem escrita, apresentam uma forma possível de considerar as práticas de alfabetização como ações dialógicas.

Deste modo, para a autora, o processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita requer atenção tanto para o “que” e o “como” ensinar, quanto para o “por quê” e “para quê” se ensina a linguagem escrita. Saber a respeito dos processos de concepção e construção da linguagem auxilia o trabalho docente, mas saber “por que” e “para quê” ensinar tal linguagem, dar a conhecer a funcionalidade da escrita torna-se primordial, pelo fato de que “[...] não se ensina ou não se aprende simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico”. (SMOLKA, 1993, p.60).

Tomando como viés argumentativo e reflexivo as práticas de leitura e escrita e seu processo de aprendizagem, este texto tem duplo objetivo: 1. refletir sobre o aporte teórico que trata da alfabetização como uma prática discursiva e 2. realizar um levantamento dos gêneros discursivos /selecionados para compor a seção Compartilhando, dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a fim de verificar qual(is) dele(s) possibilitaria(m) maior receptividade do professor para discussão acerca da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos. Para tanto, assumimos como referência teórica a concepção de linguagem como processo enunciativo-discursivo de Bakhtin e pautamo-nos nos estudos de Smolka (1993) sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita como ações discursivas. Para melhor compreensão da temática, organizamos este texto em duas partes: a primeira centraliza a reflexão teórica na linguagem, como processo discursivo, e a segunda apresenta um levantamento dos gêneros discursivos selecionados para compor a seção Compartilhando, dos cadernos de formação do PNAIC.

ATOS DE LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS

Entender o uso da linguagem em sua dimensão mais ampla é também considerar a condição de produção dos enunciados, o que envolve sentimentos, lembranças, ações, pensamentos, teorias, entre outros tantos sentidos que a linguagem nos constitui. A perspectiva dialógica atravessa barreiras do tempo e da distância. Segundo Bakhtin (2003) nossos enunciados deitam raízes no passado e podem ser explicados a partir da condição de sua produção. Ao mesmo tempo, estes mesmos enunciados rompem as fronteiras do tempo no que ele denomina de **grande temporalidade**, ou seja, a vida do enunciado (do texto) que se moverá em um tempo futuro, no qual poderá ser reconstruído.

Nas palavras do autor

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p.410. Destaques do autor).

Nesta perspectiva, ao descrever sua concepção de linguagem, Bakhtin (2002, 2003) nos ensina que a palavra se orienta em função dos interlocutores, por isso ela se mostra em facetas: é determinada pelo fato de que procede de alguém, tanto quanto pelo fato de que se dirige para alguém. A palavra tem uma origem, um destino, uma intenção e uma receptividade. Portanto, aquele que profere as palavras organiza seu dizer em função daquele para quem diz, nesse sentido, o interlocutor projetado se insere no texto. Cereja e Magalhães (2008, p. 13), pautados na perspectiva de linguagem bakhtiniana, explicitam que a linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem. Isso porque

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 2002, p. 109).

A palavra verbalizada é, para Bakhtin (2002, 2003), o produto da interação do locutor e do ouvinte e é por meio dela que nos posicionamos, que nos apresentamos em relação aos outros. Segundo Bakhtin (2002, p.115) a palavra, entendida aqui como a própria linguagem, é “[...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”.

Considerando a linguagem verbal como processo discursivo de interação entende-se que nossa constituição como leitores e escritores é mediada pelo outro e por nossas vivências. Conforme Bakhtin (2002, p.121) “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Ainda, para Bakhtin,

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão (Idem, p. 98).

Tomando Bakhtin (2003) como referência podemos destacar que a alfabetização não ocorre de modo natural e nem individual, mas origina-se e se desenvolve nas relações sociais instauradas e mediadas pela linguagem. A linguagem em circulação nas relações vividas no cotidiano da escola, tanto nas salas de aula com a professora e os colegas é carregada de sentidos e significados que vão se produzindo nas interações entre esses sujeitos. Por isso, entendemos a alfabetização como relação de ensino, tal como nos ensina Smolka (1993), um processo que se produz na relação entre professora e alunos, como pessoas que detêm saberes, conhecimentos, que se completam, se ampliam e significam os novos conhecimentos.

Isto posto, entendemos com Pinto e Ometto (2016, p. 861) que

A língua escrita pode ser considerada como a capacidade humana de representar simbolicamente a realidade e de comunicar-se por meio do uso de signos. Bakhtin (2002, p.94) nos ensina que para o ensino da língua é fundamental “familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. [...] uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure”. Assim sendo é possível afirmar que escrever é organizar o que se decidiu dizer em sequências escritas, considerando-se os contextos.

Goulart (2001, p.14), ao descrever sua pesquisa sobre o processo de produção textual com crianças no 1.º ano do ensino fundamental, considera que o processo de apropriação da linguagem escrita é a principal finalidade tanto do docente quanto do discente, que tem como centralidade a linguagem, visto que “[...] o diálogo é a condição básica para que o trabalho pedagógico se constitua e para que novos conhecimentos sejam criados”.

Ao definir a alfabetização como processo discursivo no Glossário do Ceale², Smolka ressalta que a condição dessa perspectiva está na ênfase da relação social e dialógica, o que a caracteriza como prática discursiva, pois considera a atividade mental como ação discursiva, ultrapassando sua dimensão cognitiva, por isso “[...] a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento”.

Esse movimento de inter e intra regulação ao qual a autora se refere constitui-se nas relações sociais, ou seja, no processo de interação a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de perceber

2 Cf. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. SMOLKA, A. L. B. A alfabetização como processo discursivo. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo> Acesso em: 11 dez. 2016.

a si mesma e de situar-se nessa realidade, e as reconstrói internamente. No processo de internalização, a atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal) (GÓES, 1991).

Embora haja diferenças entre o aprendizado e o desenvolvimento, o aprendizado humano, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 1989, p.99), podendo imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Ou seja, é no contexto de atividades compartilhada, que requerem a ajuda, a intervenção do outro para se efetivarem, que as crianças elaboram a leitura e a escrita. O processo de alfabetização, portanto, envolve o trabalho com leitura e escrita em um movimento dialógico. Com isso, observa-se certo investimento teórico-metodológico na prática discursiva e dialógica, que segundo Ribeiro (2013), trata-se de uma aderência à compreensão de que, por meio da linguagem, concretizada nas ações de ler e escrever, apropriamo-nos do mundo que nos cerca. Redescobrimo-nos e descobrimos coisas novas, porque “[...] reescrevemos nossas próprias histórias na leitura e na escrita, porque nela entramos, fazemos ranhuras, preenchemos seus vazios (ainda que produzidos por nós) com nossos significados. Lemos com todos os sentidos”. (RIBEIRO, 2013, p.9).

Ler e escrever torna-se, nesse sentido, o cerne do processo de ensino aprendizagem da língua escrita, visto que o texto, na qualidade de relação interlocutiva, instaura um espaço de produção de sentidos que articula o leitor ao autor em uma relação de compreensão responsiva.

Para escrever necessitamos de ideias e de disposição para organizá-las em uma composição que se materializa em palavras e em dizeres, que são e não são nossos, uma vez que tanto a situação que nos leva a escrever quanto os leitores a quem gostaríamos de dirigir nossos dizeres enlaçando-os em uma interlocução, marcam,

desde o início e sem que o percebamos, as escolhas que vamos fazendo por entre o léxico, a sintaxe, as tonalidades estilísticas que imprimimos ao texto que vamos tecendo (BAKHTIN, 2002).

Essa disposição em organizar as ideias (como?) em um texto nasce dos motivos que temos para escrever (para quê?) e dos desejos que nos levam a fazê-lo (por quê?). Tem-se como fio condutor o outro a quem se destinará (para quem?) o enunciado escrito (o que?).

A leitura compreendida na discursividade, torna-se atividade de (re)encontro, seja na relações com um sentido para o que se dá a ler, na busca do que está além do alcance visual, numa constituição e produção de significados; seja na (inter)relações com leituras anteriores, com outros textos já lidos, ouvidos ou sentidos; seja com mundo que o cerca, por meio da experiência vivida com um texto, com situações ou com o outro. A leitura acontece num processo de interação e de interlocução, decorrente da troca entre o ato de ouvir e de articular enunciados, o que proporcionará uma relação ativa entre o leitor e o seu material de leitura e entre leitores, num movimento dialógico que vai de um (re)criar diálogos a um (re)conhecer textos escritos ou inscritos no contexto existencial. (GOULART, 2010).

O ato de aprender, especificamente ler e escrever, pode ser considerado uma atividade que ocorre a partir da interlocução e da interação verbal, no qual o professor não se revela como apenas aquele que promove, que facilita, mas também o mediador³ da aprendizagem, do desenvolvimento e o aluno, como o constituidor de um saber e de uma linguagem, social e culturalmente construídos. (GOULART, 2010)

Diante disso, preocupamo-nos com o processo de formação dos professores pelo trabalho como também com o estudo de “uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas

3 Entendemos que o professor é responsável pela mediação pedagógica, ou seja, responsável por um espaço próprio e específico na relação de ensino. “Em suas atividades didático-pedagógicas, ele [o professor] está a todo momento, embora não se dê conta, jogando com a configuração dos contornos da relação de ensino, com sua direção, com parte de suas condições de produção. Ele está a todo momento sendo sobressaltado pelos dizeres, gestos e olhares dos alunos” (FONTANA, 2003, p.09-10).

nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 21).

Como professores devemos tomar as produções dos alunos em processo de alfabetização como um espaço de produção de sentidos – uma relação interlocutiva, no fluxo da qual aquele que escreve percebe-se escrevendo para dizer algo a alguém, de quem espera, por sua vez, uma réplica. O que equivale a dizer que aquele que escreve percebe-se escrevendo para ser lido.

Nesta seção discutimos acerca do aporte teórico que consideramos promissor ao processo de alfabetização dos alunos, a saber, a perspectiva discursiva. Isto posto, considerar o trabalho docente tendo como referência o processo de aquisição da linguagem escrita na perspectiva discursiva leva-nos a questionar acerca do processo de formação continuada, o que remete ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Para tal, na próxima seção apresentaremos um levantamento dos gêneros discursivos selecionados para compor a seção Compartilhando, dos cadernos de formação do PNAIC, discutindo acerca do gênero que possibilitaria maior receptividade do professor para refletir a respeito da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos e das possibilidades de efeitos de sentidos no processo de formação.

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ABERTURA AO DIÁLOGO

O Ministério da Educação (MEC), ao longo dos anos de 2011 e 2012, desenvolveu o Programa de formação de professores: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – com a finalidade de assegurar o processo de alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental”⁴.

4 De acordo com a pesquisa de Resende (2015, p. 12) “Em julho de 2012, o Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante Oliva, no uso de suas atribuições, fez publicar no Diário Oficial da União, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, pelo qual o

De acordo com as informações disponibilizadas na página virtual do MEC, a proposta de formação do PNAIC parte de quatro princípios centrais que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: são eles: “1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem”⁵.

Em relação ao primeiro princípio, a pesquisa de Resende (2015, p.154), que toma como objeto de análise os enunciados presentes nos cadernos do PNAIC, indica que o processo de alfabetização, no programa de formação, centraliza-se no domínio da língua como sistema, direcionado pelo princípio da consciência fonológica dos aprendizes, de modo a concluir que “[...] o percurso discursivo e conceitual do PNAIC conduz a uma concepção restrita de língua, o que leva a um silenciar, a um ‘apagar’ da linguagem na criança”. Tal como apontamos anteriormente, em uma perspectiva discursiva de alfabetização os sujeitos consideram não apenas a sinalidade, mas “o que”, “como”, “para quê”, “por quê” e “para quem” escrever, ou seja,

[...] a pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo

Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso – previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, em parceria com universidades públicas – de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, inclusive as escolas do campo (com suas turmas multisseriadas e multietapas)”.
 Cf. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de ‘sinalidade’ e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica (BAKHTIN, 2002, p.94).

Ao observarmos o segundo princípio, em que se prevê desenvolver a capacidade de ler e de produzir de textos a partir do acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias, entendemos que o material sugere movimentos interdiscursivos e intertextuais⁶ – acesso a gêneros discursivos de circulação social – no entanto, ao sugerir que as crianças se reconheçam como **protagonistas** de suas próprias histórias, remete a uma concepção de sujeito que não condiz com a perspectiva de linguagem dialógica, como forma de interação (GERALDI, 1997), remetendo a um sujeito **ativo** que vai, por si mesmo, elaborando e construindo conhecimentos⁷.

Essa orientação instigou-nos a realizar um levantamento mais acurado acerca dos gêneros discursivos selecionados para compor a seção Compartilhando, na tentativa de buscar indícios, através dos gêneros proeminentes, de movimentos de abertura ao diálogo com os professores nos momentos mesmo da formação, ou seja, indícios sobre quais gêneros escolhidos possibilitariam maior receptividade do professor para discussão acerca da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, a organização dos conteúdos do programa de formação PNAIC, se estrutura em 8 unidades, divididas em anos (1,

6 Pautado em Bakhtin, Fiorin (2006, p. 52) explicita-nos que “toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados)”, segundo ele, intertextualidade é “um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga”.

7 Essa perspectiva corrobora com os pressupostos do construtivismo no qual a interação recai sobre a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento e não na inter-ação entre sujeitos, mediada pela linguagem e pelo conhecimento.

2 e 3), já para a Educação do Campo, há 8 cadernos específicos, não separados por ano. O conjunto de Cadernos de Formação apresenta-se em 4 volumes: Caderno de Apresentação, Caderno de Formação, Caderno de Educação Especial e Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões, totalizando 36 Cadernos de Formação.

Esta estrutura de todos os cadernos distribui os conteúdos em quatro seções: 1) **Iniciando a conversa**, por ser uma seção introdutória, apresenta qual a discussão temática a ser trabalhada em cada caderno e seus objetivos. 2) **Aprofundando o tema** trata-se uma seção constituída por textos com discussões teóricas que procura articular o conteúdo temático aos relatos de práticas de professores. 3) **Compartilhando**: tem por finalidade destacar os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino. Observa-se, ainda, a indicação de materiais distribuídos pelo MEC que podem ser utilizados pelos professores no trabalho com cada temática; relatos de experiência de professores; sugestões de atividades; instrumentos de registro da avaliação; lista de materiais didáticos, entre outros. 4) **Aprendendo mais**, para o fechamento temático, subdivide-se em sugestões de leitura, em que pode-se encontrar resenhas de livros, relacionados com a temática da unidade, e em sugestões de atividades e estratégias formativas, que podem ser indicadas como complemento das discussões, como propostas para a orientação e para o planejamento dos encontros com os professores.

Nos textos formativos trabalhados nas seções iniciais ou nas indicações da seção final, **Aprendendo mais**, não se observou textos que tratassem sobre a temática linguagem, nem mesmo referências bibliográficas ou uso de obras como base das discussões teóricas a respeito da concepção enunciativo-discursiva da linguagem, o que indicia uma lacuna na concepção teórica dos cadernos de formação.

Para conhecer melhor o material, optamos por analisar a seção **Compartilhando** dos Anos 1, 2 e 3. Para isso, fizemos um levantamento dos textos que compõem esta seção e obtivemos os

seguintes resultados: no Ano 1, observa-se um total de 25 textos; no Ano 2, somam-se 21 textos; no Ano 3, constam 20 textos.

Seção "Compartilhando" Classificação dos Temas	Ano 1	%	Ano 2	%	Ano 3	%	Total	%
Direitos de aprendizagem	5	20%	6	29%	6	30%	17	26%
Relatos de experiência	10	40%	6	29%	8	40%	24	36%
Depoimentos	3	12%	2	10%	0	0%	5	8%
Sugestões de atividades	3	12%	5	24%	2	10%	10	15%
Materiais	4	16%	2	10%	4	20%	10	15%
Somatório	25	100%	21	100%	20	100%	66	100%

Tabela 1 – Classificação dos Textos dos Cadernos de Formação do PNAIC
Fonte: arquivo das autoras.

Dos 25 textos observados no Ano 1, por exemplo, obtivemos o seguinte percentual 20% apresentam os direitos de aprendizagem de cada área curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes); 40% descrevem relatos de experiência com autoria de professores da educação básica; 12% compartilham depoimentos também com autoria de professores da educação básica; 12% indicam sugestões de atividades e 16% sugerem materiais didáticos ou listas, quadros, tabelas de ações avaliativas ou atividades.

Observa-se que os textos dispostos na seção **Compartilhando** funcionam como um motivador para diálogos entre os professores sobre ações e atividades pedagógicas. Os enunciados utilizam-se de uma linguagem mais acessível, em que há uma predominância dos relatos de experiência, o que se observa também em outras seções dos cadernos do PNAIC, e mesmo nos demais textos, como depoimentos ou sugestões de atividades, partem de enunciados que procuram compartilhar uma situação vivenciada em sala de aula.

Os enunciados desta seção são direcionados ao conteúdo temático apresentado nas seções anteriores, dedicando-se à retomada de temas, mas com a finalidade estabelecer um diálogo mais próximo com o professor, o que fica evidente quando se apresenta uma sequência didática ou atividades para trabalho com os princípios do sistema alfabético, ou ainda sugestões de jogos e brincadeiras, uma observação também sinalizada por Resende (2015).

Se ponderarmos a preleção aos relatos como **aposta** à interação com o professor, é possível supor o diálogo como uma ação de interesses de ambas as partes, como forma de se estabelecer uma relação de proximidade, visto que é impossível considerar “[...] um grande diálogo, sem afeições, mas uma diversidade de diálogos, traduzíveis em especificidades de estilo e gênero, que os particularizam e localizam em práticas sociais cotidianas e em esferas de atividades mais sistematizadas”. (MARCHEZAN, 2012, p.118).

Quanto a linguagem na perspectiva dialógica, entendemos que a escolha de um determinado gênero textual, neste caso a predominância do gênero Relatos de Experiência (24), para compor esta seção de formação se mostra balizada por algumas características, tais como: a pouca variedade de gêneros acadêmicos, a intencionalidade de aproximação às práticas e a receptividade do leitor⁸.

O que observamos nos textos é um movimento intencional demarcado por uma determinada escolha do gênero predominante: o relato de experiência.

Há implícito um ato de mensurar ações, de indicar posturas e formas de agir a partir do enunciado exposto, o que se pensa está posto em jogo de modo a expressar certa intenção dos interlocutores sobre qual proposta didático metodológica é vista ou apreciada para a efetivação da temática discutida.

A escolha dos textos dispostos na seção **Compartilhando** parece ter sido na tentativa de estabelecer um diálogo mais próximo com os professores, a partir de uma situação didático metodológi-

8 Entendemos receptividade do leitor como disposição e abertura para o outro.

ca vivenciada por seus pares, em que a prática narrada, de modo mediador, inspiraria novas propostas pedagógicas, passíveis de realização.

Ainda que a argumentação teórica da concepção de linguagem na perspectiva dialógica não se mostre uma preocupação nas seções anteriores, a escolha dos textos sinaliza ensaios de proximidade a partir do ato de compartilhar experiências de atividades, projetos e sequências didáticas consideradas bem sucedidas. Essas escolhas, do nosso ponto de vista, podem minimizar distâncias entre os interlocutores, desconstruindo uma ideia de formação de professores como sujeitos passivos. Conforme Marchezan (2012, p.129) este ponto de vista dialógico “[...] orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com os quais dialogar”.

Para Smolka (1993) o ato de aprender não se limita ao aluno, que entre tantas coisas e ações do cotidiano, aprende a escrever, a ler, a calcular, a relacionar-se, porém aquele que direciona a aprendizagem é também envolvido por esta ação. O professor, entre as diversas coisas que tramitam sua atuação pedagógica, aprende a ouvir, a compreender, a ler as ações da criança, aprende a relacionar-se com ela, mas esta aprendizagem se mostra ofuscada nos cadernos do programa de formação.

FINALIZANDO O DIÁLOGO...

Este texto estabeleceu o duplo objetivo de refletir sobre o aporte teórico que trata da alfabetização como uma prática discursiva e também realizar um levantamento dos gêneros discursivos selecionados para compor a seção Compartilhando dos cadernos de formação do PNAIC, a fim de verificar qual(is) dele(s) possibilitariam maior receptividade do professor para discussão acerca da mediação pedagógica nos processos de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, ao tomamos o processo de aprendizagem da leitura e escrita como um movimento dialógico, dinâmico, de trocas entre sujeitos, nas relações sociais, percebemos certo distanciamento dessa perspectiva nos cadernos de formação em detrimento ao espaço de reflexão teórica para a compreensão de uma teoria da linguagem mais abrangente e menos interessada nas características formais do objeto linguístico. Ao contrário, o material sugere que o primeiro princípio ao trabalho do professor alfabetizador é ter como foco o Sistema de Escrita Alfabética desconsiderando o modo como os sujeitos – nossos alunos – se relacionam com a linguagem e com ela constroem sentidos múltiplos.

Em contrapartida, ao analisarmos os textos que compõem os cadernos de Formação do PNAIC, observamos que as seções se mostram organizadas de modo sequencial, obedecendo uma mesma estrutura em todos eles. Há prevalência do gênero relato de experiência, o que nos leva a supor que os responsáveis pela elaboração do material de formação consideram a receptividade do interlocutor – no caso os professores – para esse gênero, ou seja, seria a fala de professores para professores – pares de e no trabalho – e não de acadêmicos para professores. Nesse sentido, parece haver um esforço dialógico por parte dos autores a fim de difundir ações pedagógicas a partir da estratégia de aproximação, para tentar compreender as forças vivas que tramitam os enunciados, o que abre outras possibilidades de investigações sobre como estes textos foram expostos e dos efeitos de sentidos que se produziram no decorrer do processo de formação. Talvez o gênero relato de experiência aproxime os professores em formação de uma experiência mais significativas, ao compartilharem reflexões a partir de uma linguagem corporeificada, conforme destaca Freire (1996, p.86), a qual exige uma reflexão crítica da própria prática, em que a “[...] dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”.

Se compreendemos que aprender a leitura e a escrita é aprender uma forma de linguagem, segundo Smolka (1993), a ação for-

madora deve ter como centralidade a postura dialógica e discursiva em que ocorre abertura, questionamento, interação e curiosidade, tecidos na trama da linguagem, em que uma palavra gera outra, num contexto ativo, reflexivo e responsivo, no colorido expressivo dos enunciados, como sugere Zambrano (1986, s/p), dispondo-se a levantar “su débil vuelo”...

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Selek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Em Busca de Pistas. In: _____. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 1: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 2: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Ano 3: unidade 1 a 8. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática: Texto, Reflexão e Uso*. São Paulo: Atual, 2008.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. (org.). *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *A professora pesquisa na sala de aula?* Texto apresentado no I Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica – A ação educativa no centro das reflexões, Instituto Educacional Piracicabano, 2003, Piracicaba, mimeo.
- GERALDI, João Wanderley. *Alfabetização e letramento – perguntas de um alfabetizado que lê*. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/Textos/Letramento_e_Alfabetizacao_geraldi.pdf. Acesso em: 13 jul. 2014.

- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GÓES, Maria Cecília R. “A natureza social do desenvolvimento psicológico”. In: *Cadernos Cedes 24*, Pensamento e Linguagem. São Paulo: Papirus, 1991.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.5-21, set./dez., 2001.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul./dez. 2010.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.
- _____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: IEL/MEC, 2005.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINTO, Glaucia Uliana; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O que se ensina/aprende na escola pública: uma aula em sala de AEE. In: Hélio Pajeú. (Org.). *VI CÍRCULO? Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, v. 1, p. 853-865.
- RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 5ª ed. Campinas: Ed. Cortez; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____. *A alfabetização como processo discursivo. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2016.

- SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- RIBEIRO, Tiago. Alfabetização: reflexões a cerca de um conceito em transformação. *Revista Camine*. Caminhos da Educação, Franca, v.5, n. 1, p.1-13, 2013. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/676> Acesso em: 11 dez. 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZAMBRANO, María. *Biblioteca de Bolsillo*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1986.

Prática de leitura e letramento literário em aulas do PROFLETRAS

Margarida da Silveira Corsi

INTRODUÇÃO

Hoje, quando vivemos um desequilíbrio na escola [...] é o conhecimento literário que se nos impõe defender
(COMPAGNON, 2012).

Neste trabalho, apresentamos os resultados de pesquisa realizada durante três anos da disciplina “Leitura do texto literário”, junto ao Programa de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS¹, na Universidade Estadual de Maringá, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta disciplina objetiva refletir sobre a leitura literária na escola, partindo das experiências dos professores/mestrandos em suas práticas docentes; desenvolver estratégias para a mediação da leitura do enunciado literário, tendo em vista a formação de leitores críticos; e elaborar propostas didáticas de práticas de leituras literárias. A descrição dos passos realizados durante a disciplina objetiva mostrar que o trabalho com o enunciado literário em sala de aula se fortalece quando o professor mediador se coloca como leitor. Para tanto, traçamos um percurso constituído de: 1. Investigação e reflexão – resultante de questionamentos e leituras que problematizam algumas dificuldades e objetivos do docente de Língua Portuguesa

¹ O programa busca qualificar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, levando-os a refletir sobre questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade (<http://www.profletras.uem.br/>).

em relação ao trabalho com o enunciado literário em sala de aula; 2. Leitura docente – descrição de um momento em que os docentes/mestrandos colocam-se na posição de leitores e analistas do enunciado literário, antes de se posicionarem como mediadores do enunciado literário, cujo objetivo principal é a seleção e análise do enunciado literário a ser abordado junto aos leitores juvenis; 3. Produção do material didático – espaço em que os docentes/mestrandos desenvolvem propostas didáticas pautadas na sequência básica de leitura descrita por Rildo Cosson (2012).

INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO

Este trabalho está ancorado na concepção discursiva de linguagem e de letramento, e neste o enunciado literário é concebido como reconstrução literária de sentidos. Conforme salienta Seriot (2007, p.14, tradução nossa), para Bakhtin, “a palavra dos outros (*čuzoe slovo*), em interação constante com a minha, é constitutiva de minha pessoa”². Nesta perspectiva, rediscutimos a abordagem do enunciado literário em sala de aula, a partir da seguinte indagação aos professores/mestrandos: De que forma a leitura literária está inserida em sua prática docente? Esta indagação está pautada ainda na afirmação de Zilberman (2003, p. 16): de que “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como, um campo importante para o intercâmbio da cultura literária”. Os docentes/mestrandos relatam que suas formas de trabalho com o enunciado literário estão organizadas em seminários, resumos, avaliações e dramatizações das obras. Demonstram ainda que, apesar dos entraves quotidianos da sala de aula e de problemas de ordem cultural acerca da Literatura na escola básica, desejam transformar a sala de aula, especialmente no que tange à leitura literária.

Ainda objetivando desenhar um cenário de trabalho com a leitura literária na escola, partimos da afirmação que “na escola

2 «la parole des autres (*čuzoe slovo*), en interaction constante avec la mienne, est constitutive de ma personne ».

de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional” (ZILBERMAN, 2009, p.19), e perguntamos: Quais são as maiores dificuldades encontradas, ao se trabalhar o enunciado literário, nas unidades de ensino em que estão inseridos? As respostas demonstraram que o trabalho com a leitura literária encontra alguns entraves relacionados especialmente a bibliotecários ainda presos à ideia de que os livros devem estar conservados nas prateleiras das bibliotecas, a colegas de área que acreditam que vencer o cronograma é mais importante que levar o discente a um conhecimento crítico através da leitura e do letramento literário; há ainda aqueles que veem trabalhos mais dinâmicos como causadores de desordens da esfera escolar. Estes e outros problemas são enfrentados pelos docentes que desejam fortalecer o trabalho com o letramento literário em sala de aula da escola básica.

A terceira questão motivadora das discussões está vinculada ao pressuposto de que a literatura “não **corrompe** nem **edifica**, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2013, p.176, grifos do autor), e que “somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga a outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso” (COMPAGNON, 2012, p.21). Partindo do pressuposto de que a literatura é um direito inalienável do educando e uma forma de conhecer-se e ao outro, discutimos sobre a relevância do trabalho com enunciado literário em sala de aula de Ensino Fundamental (doravante EF). É possível afirmar que os entraves enfrentados pelos docentes durante o trabalho com o enunciado literário ocorrem também em virtude de dificuldades do próprio docente que, se sentindo sobrecarregado de atividades e competindo com o prazer que os adolescentes encontram na mídia, muitas vezes, deixam de trabalhar o enunciado literário, dando preferência a outros gêneros de outras esferas.

Partindo da afirmação de que ler um livro “é verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura (ABREU, 2006, p.98)” perguntamos se devemos priorizar o cânone na sala de aula. Durante as discussões, muitos afirmam que a dificuldade em relação à seleção das obras a serem trabalhadas se dá, especialmente, pela incerteza da escolha. Por esta razão, poucos optam por trabalhar com obras que não estão previamente inseridas no currículo básico, que pertençam à esfera da diversidade ou não estejam entre aquelas já confirmadas como obras canônicas pela crítica literária. Estas constatações nos levam a mais um questionamento: Como motivar os alunos e mediar a leitura se, muitas vezes, o educador não está ou não se sente preparado para isto? Os docentes/mestrandos afirmam que, muitas vezes, optam pelas obras que já conhecem, aceitam sugestões de colegas, de professores de cursos de formação, especialmente quando estas propostas de ação se apresentam em forma de oficinas prontas para serem levadas à sala de aula. Demonstram ainda que há um desejo de transformação pessoal e do contexto em que estão inseridos. Entretanto, poucos se debruçam sobre o desconhecido para escolher novas possibilidades de enunciados, ficando o educando sujeito a escolhas alheias ao gosto do próprio professor-mediador. Desta forma, esta proposta objetiva ainda instrumentalizar o professor que está disposto a desvendar os mistérios das novas produções – infanto-juvenil, populares, indígenas ou afrodescendentes, entre outras – e levar para suas escolas propostas de leituras pautadas na motivação da leitura e no letramento literário.

A partir das colocações de autores que defendem a diversidade e de outros que defendem o cânone, apresentadas a seguir, propomos a reflexão acerca da importância do conhecimento do canônico e do não canônico, assim como acerca da importância de escolher entre esferas, gêneros e temáticas diversas: a) “com as conquistas das ditas minorias - mulheres brancas, negros e negras, dentre outras etnias, passaram a surgir homens e mulheres escritores de diferentes situações econômicas e etnias” (MARCELINO,

2013, p.120); b)“Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida”(BLOOM, 2001, p.25); c) “A escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (MARTINS; GOMES, 2010, p145). A partir das afirmações, os docentes/mestrandos refletiram, através das leituras propostas, acerca de correntes críticas que opõem cânone e diversidade. É buscando instrumentalizar o professor, para que se sinta apto a explorar novas obras de gêneros e temáticas diversas e promover o aprimoramento da formação teórico-metodológica dos docentes/mestrandos participantes da disciplina que esta proposta se realiza.

PROFESSOR LEITOR

Pautados na ideia de que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculadas por diferentes suportes – oral ou escrito” (PINHEIRO ALVES, 2013, p.36) os docentes/mestrandos realizaram a análise conjunta das dimensões do ato de ler, considerando que, segundo Micheletti (2000) o estudo do enunciado literário é diferente dos demais enunciados porque apresenta materialidade específica. O leitor precisa conhecer a materialidade literária para ressignificá-la durante a leitura. É preciso que o leitor leia, analise e interprete diferentes enunciados, contemplando não só a teoria literária, mas também a aplicação de estratégias de leitura, pautadas na antecipação, no estilo do autor, e na estrutura composicional, associados aos seus conhecimentos sócio-histórico-ideológicos, pois o ato de ler requer a reconstrução do texto e do real (BAKHTIN, 1992; MICHELETTI, 2000; COSSON, 2012).

Micheletti (2000) e Cosson (2012) dividem didaticamente a leitura literária em etapas que compõem os processos e associações de compreensão e interpretação do enunciado literário, especialmente, em virtude das especificidades literárias. Para a autora, o processo de leitura e de aprendizagem é composto pelas etapas:

decodificação, análise e interpretação - atribuição de significados, ativação de todo conhecimento do indivíduo, reconstrução de si e imersão do indivíduo no universo das palavras. Nesta mesma linha, Cosson propõe a seguintes etapas de leitura: antecipação, decifração, interpretação. Ainda de acordo com os processos de leitura e apreensão de sentido, Franco Junior (2015, p.209), argumenta que o **ato de leitura** deve ser dividido em quatro dimensões distintas: decodificação, associação, análise e interpretação – explorando a materialidade literária, os aspectos linguísticos e as associações de sentido possíveis, através da ativação da memória afetiva do leitor e das diversas possibilidades de interpretação dos sentidos do enunciado literário. Na esteira dos autores citados, argumentamos no sentido de que consideremos uma junção das propostas de Cosson, Micheletti e Franco Júnior, sendo indispensáveis para a leitura do enunciado literário: antecipação, decodificação, associação, análise e interpretação. Estas dimensões da leitura manifestam-se simultaneamente durante o ato de ler, por isso optamos pelo termo sugerido por Franco Júnior (2015). Entretanto, buscando instrumentalizar o leitor para a conscientização de seus conhecimentos, apresentamos uma análise sequencial e coletiva do conto *A mãe da menina e a menina da mãe* (2001), de Flávio de Souza.

A escolha do conto de Flávio de Souza considerou a importância de oportunizar a discussão de novos conceitos de família na escola e objetiva servir como mote para exemplificar o trabalho com o enunciado literário em sala de aula. Na dimensão da antecipação, definida como as “várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto” (COSSON, 2012, p.40), os docentes/mestrandos, ao observar a capa e folhearem o livro em que está inserida a narrativa, discutiram sobre o que se poderia afirmar antes da leitura verbal da obra e que objetivos poderiam propor para sua leitura em sala de aula do EF. As observações preliminares partiram da capa do livro, na qual um desenho infantil mostra uma criança de braços abertos logo abaixo do título (*Quem conta um conto?*), destacando a editora, o ano de publicação, os nomes dos autores da coletâ-

nea e o timbre do FNDE³, enfatizando a importância da indagação proposta no título que se refere à origem das narrativas infantis na oralidade. A contracapa e a ficha catalográfica os levaram aos dados dos autores da coletânea, especialmente Flávio de Souza, autor do conto selecionado para este trabalho. Na sequência, a observação das páginas em que se narra o conto *A mãe da menina e a menina da mãe*, se inicia com a descrição da imagem de uma menina em pose impetuosa, segurando uma colher de pau e usando uma capa imitando uma rainha com seu cetro e seu manto real. A relação do título do conto com a imagem da menina leva-nos a hipóteses sobre o enredo. Seria a história de uma menina se colocando no lugar da mãe? Trataria das relações entre mãe e filha? A partir das primeiras observações, o docente/mestrando pode se colocar na posição de discente-leitor e inferir que a leitura literária se inicia antes de o educando executar a leitura verbal.

A dimensão da decodificação se dá quando “entramos no texto através das letras e das palavras” (COSSON, 2012, p.40), quando o leitor vai apreender uma significação inicial do enunciado lido “vinculada ao reconhecimento da materialidade” (FRANCO JUNIOR, 2015, p.210), ao sentido das palavras, das estruturas estilísticas e artísticas em geral. Nesta dimensão, o leitor irá identificar os elementos que caracterizam o enunciado como pertencente a este ou aquele gênero, como é a linguagem usada – coloquial, prosaica, poética, etc. –, fazendo um reconhecimento dos elementos componentes da estrutura composicional e do estilo da obra. Por sugestão dos próprios docentes/mestrandos, a realização desta dimensão partiu da leitura oral e conjunta. Cada leitor leu um parágrafo do conto, dando entonação de encenação. Em seguida, cada dupla fez a leitura investigativa, reconhecendo os elementos que definem o gênero e o estilo da narrativa, para finalmente, expor aos colegas.

Durante a descrição dos resultados da decodificação, os leitores salientaram que a narração, em primeira pessoa, realizada a partir da visão de uma menina de sete anos, protagonista da

3 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (<http://www.fnnde.gov.br/>).

história, é aprimorada pelo tom coloquial da linguagem apresentada, misturando a narração em terceira pessoa – através da qual a menina se descreve fisicamente, narra suas ações e expressa seus desejos e pensamentos acerca de si, e de sua mãe – e uso de discurso direto – quando a narradora-menina, além de se declarar à mãe, permite que esta responda a seus questionamentos. Nas ilustrações de Ricardo Dantas, há a confirmação de dados da caracterização e do ponto de vista da menina. O espaço é restrito, os fatos ocorrem principalmente na residência familiar. O tempo é cronológico e determinado pela existência da televisão e das fotografias amareladas da mãe ainda criança.

A dimensão da associação, segundo Franco Junior (2015), refere-se à memória afetiva à qual o leitor é exposto durante o ato da leitura: “é com aquilo a que associamos o texto lido, ou, dito de outro modo, com **o que texto faz lembrar**”(p.211, grifos do autor). Neste sentido, o enunciado pode levar o leitor a inferências relacionadas aos afetos e aos valores sociais a que está exposto socialmente. De acordo com as palavras do autor, os leitores podem relacionar a obra às suas vivências pessoais, a ausência ou presença de suas mães na vida cotidiana, por exemplo, ou ao que considerem função ou direitos de suas mães ou das mães em geral. Foi nesta dimensão que uma das mestrandas inferiu que grande parte de seus alunos convive pouco com as mães, que são trabalhadoras e passam o dia todo fora de casa, constituindo uma forma de vivência oposta à realizada pela menina e a mãe da história de Flávio de Souza. Esta dimensão define-se como um momento catártico em que o leitor se aproxima do enunciado por associações que contribuirão para a expansão do sentido do enunciado, durante a interpretação externa, última etapa da sequência básica de leitura proposta por Cosson (2012).

A dimensão da análise se dá quando o leitor faz as primeiras compreensões da materialidade do enunciado literário, compondo sentidos para o que se encontra no interior da obra, traçando um caminho para chegar à interpretação. Neste momento o leitor irá

apreender as primeiras significações do enunciado, trazendo à tona os sentidos de cada elemento que o compõe, apreendendo os efeitos de sentido pertinentes aos elementos que desvendou na dimensão da decodificação. Este é o momento em que o leitor se liga ao enunciado e ao que ele oferece, sem expandir sua leitura: “a principal preocupação é, pois, identificar **como o texto diz o que diz**” (FRANCO JUNIOR, 2015, p. 211, grifos do autor).

Durante a análise coletiva, os docentes/mestrandos desvendaram algumas nuances da materialidade literária, trazendo à tona elementos constitutivos do sentido da narrativa. Foi possível inferir, por exemplo, que a narrativa curta, de enredo simples, narrada pela protagonista, aproxima o leitor juvenil das indagações e vivências da protagonista, como no exemplo que segue: “eu sou uma menina de sete anos de idade” (SOUZA, 2001, p. 32), pois apresenta uma linguagem característica de crianças, o que contribui para a verossimilhança, conforme se percebe a seguir: “uma das brincadeiras que eu faço é pegar a colcha da minha cama e transformar em capa” (SOUZA, 2001, p. 33). A narrativa não descreve diretamente a menina, mas permite que o leitor infira, através de elementos estilísticos e composicionais, que se trata de uma personagem curiosa, observadora e criativa, como se percebe a seguir: “aí desço as escadas imaginando que eu sou uma rainha” (SOUZA, 2001, p. 32). Os trechos citados permitem desvendar também o sentido da ilustração inicial da narrativa que apresenta a protagonista segurando uma colher de pau e ostentando uma longa capa, elementos que representam um cetro e um manto real. As personagens são nomeadas apenas por suas posições na família: como pai, irmão, avó, mãe e filha, destacando as funções que representam na narrativa, as quais, associadas ao título, universalizam os papéis que desempenham.

O conflito é motivado pelo fato de a personagem mãe andar muito agitada e reclamando de tantos afazeres. Na tentativa de compreender os sentimentos da mãe, a menina investiga seus pertences e faz três descobertas importantes, sendo a primeira desco-

berta: “tudo que eu faço de brincadeira minha mãe faz de verdade” (SOUZA, 2001, p. 33); a segunda descoberta: “minha mãe já tinha sido criança antes” (SOUZA, 2001, p. 35); e a terceira descoberta: “aquela menina de vestido compridão e sapato engraçado ainda existia. E morava lá dentro da minha mãe” (SOUZA, 2001, p. 35). É a fotografia que conduz a menina a uma epifania que leva às suas descobertas acerca da mãe: “foi então que achei umas fotografias amareladas numa caixa. [...], numa delas havia uma menina muito parecida comigo, mas o vestido era compridão e os sapatos engraçados” (SOUZA, 2001, p. 35), descobertas que provocaram a decisão de presentear a mãe no dia das crianças, levando-a a relembrar a infância e a ser feliz novamente. O desfecho do conto, quando as duas se descobrem mutuamente, contribui para seu crescimento pessoal e para o aprimoramento da relação da menina com a mãe, conforme exemplo:

Aí eu abracei minha mãe. E foi um abraço, porque eu sentia que estava abraçando duas pessoas. Uma grande que cuidava da casa, dos meus irmãos, do meu pai, da minha avó e de mim. E uma pequena que um dia usou um vestido compridão e um sapato engraçado para tirar uma fotografia (SOUZA, 2001, p.42).

Quando o leitor ultrapassa o sentido intrínseco do enunciado, desvendando suas potencialidades interpretativas, fazendo inferências relacionadas aos conhecimentos de mundo que possui, reconstruindo e ampliando o sentido do enunciado se dá a interpretação. É durante a interpretação que “[...] o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade’ (COSSON, 2012, p.40-41), pois o leitor entende o que escreveu o autor, que se traduz na linguagem composta de enunciados contendo os sentidos oferecidos por determinadas comunidades. A retomada das dimensões apresentadas – antecipação, decodificação, associação e análise – e a relação destas ao conhecimento de mundo do leitor, ao contexto de produção da obra, propicia a ampliação do

sentido intrínseco do enunciado. Aqui, o leitor pode ir além das peculiaridades das palavras ditas na obra, fazendo inferências sobre o que esta pode significar para ele enquanto leitor, relacionando-a ao mundo que o cerca e que a cerca.

Durante a interpretação, considerando as descobertas da menina acerca de si e da mãe, os leitores refletiram sobre os conflitos da mulher e mãe que abdica de seus projetos pessoais para cuidar da família; das consequências destas escolhas; dos sentimentos decorrentes da maternidade; inferiram ainda acerca dos novos formatos de família, cujas mães e suas funções podem ser caracterizadas por razões morais, sociais, religiosas e de gêneros, entre outras. Tratou-se também dos sentimentos dos filhos que, muitas vezes, não imaginam que seus pais foram crianças. Ampliações de sentido que se evidenciam nas descobertas da menina, que só percebe que a mãe foi criança e que ainda pode existir uma criança dentro dela, por meio de fotos antigas encontradas numa caixa guardada no armário. A partir das descobertas também depreendemos que a relação entre mãe e filha é muitas vezes cheia de desencontros, dissabores e sofrimentos. Baseados na alteridade promovida pela leitura, os docentes/mestrandos inferiram que o leitor pode se colocar no lugar de filhos ou de pais, reconhecendo a importância de compreender e aceitar a diferença, trazendo ao enunciado seus conhecimentos e vivências, ampliando assim o sentido da leitura. É esta ampliação que a leitura literária deve permitir ao educando para que ele, depois de passar pelo reconhecimento das potencialidades languageiras do enunciado literário, possa se colocar como agente da leitura.

As dimensões de leitura exploradas neste trabalho proporcionaram a oportunidade de reflexão do docente/mestrandos acerca da importância de se colocar no lugar de leitor do enunciado a ser levado à sala de aula; assim como a relevância de instrumentalizar o leitor para que possa desvendar os sentidos possíveis do enunciado literário e encontrar o prazer da leitura em todas as suas dimensões.

PRODUZINDO MATERIAL DIDÁTICO

A produção desta sequência básica de leitura e letramento literário (COSSON, 2012) em aulas do PROFLETRAS busca apoiar os professores na elaboração de projetos didáticos, protótipos didáticos e/ou oficinas sobre leitura e letramento literário para o EF que abordem os mais diversos gêneros discursivos e atividades que desenvolvam habilidades intelectuais do leitor e produtor de enunciados em formação, com vistas ao processo de multiletramento (ROJO, 2012), não apenas voltados à sala de aula, mas também a outros espaços escolares. O material didático a ser produzido subsidia-se teórico-metodologicamente na concepção discursiva de linguagem e de letramento, considerando que “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas” (BAKHTIN, 1992, p. 298); concebe letramento como “uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.02); concebe o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2012, p.67), como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p.07). Rojo (2012, p.30) associa o multiletramento com práticas didáticas relacionadas aos “princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens”. Objetivando promover o letramento literário, com base nos quatro passos da sequência básica – motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2012) –, essa ação estimula os professores a produzirem seus próprios recursos didáticos, compartilhando-os com os demais professores das escolas.

A produção desta oficina de leitura e letramento literário, destinada ao público infanto-juvenil, com vistas à leitura crítica e ao letramento literário, a partir do conto *A Mãe da Menina e a Menina da Mãe* (2001), de Flávio de Souza, parte da recreação, de

jogos lúdicos e busca proporcionar ao educando a compreensão da obra literária em sua materialidade literária e temática, para que ele a relacione com a vida. O processo de motivação consiste em preparar o aluno para receber o enunciado literário e assim despertar a consciência de que “leitura envolve saber e prazer” (COSSON, 2012, p.52). Para esta etapa foram elaboradas as seguintes atividades: À procura do tesouro perdido, intuindo despertar o interesse pela temática da obra; Literatura e outras linguagens, objetivando discutir as relações entre pais e filhos, através da leitura comparativa de diferentes linguagens.

Para a primeira atividade, os alunos devem ser organizados em duas equipes. Cada grupo tem como finalidade montar um quebra-cabeça composto por cinco peças que formaria a ilustração principal do conto *A Mãe da Menina e a Menina da Mãe* (2001), de Flávio de Souza, tendo como prêmio uma cópia reduzida do conto. Os educandos devem procurar o tesouro através de pistas elaboradas como charadas, que levem ao local onde as peças estejam escondidas. Em cada lugar demarcado como esconderijo das peças, há uma nova charada que indique o próximo local. A montagem do jogo leva à descoberta do tesouro perdido. No verso das peças do quebra-cabeça, há trechos do conto que devem ser retomados pelo professor para refletir sobre o tema relacionamento familiar, a partir de perguntas feitas oralmente. São exemplos de trechos usados no verso e de questões para a discussão, respectivamente: 1- “Então, eu resolvi dar um presente para minha mãe no dia das crianças” (p.36). 1 - Qual o presente que você já deu para sua mãe e que ela mais gostou? Esta ação objetiva levar os estudantes ao primeiro contato com o conteúdo temático do conto antes da leitura, por meio das discussões que ativem seus conhecimentos prévios. Na etapa da leitura, que será descrita mais adiante, espera-se que os educandos reconheçam os trechos lidos no verso das peças dos quebra-cabeças como pertencentes ao conto de Flávio de Souza. Para concluir esta etapa da motivação, o professor apresenta a pergunta: Para você, o que significa família?

A segunda possibilidade de motivação que objetiva relacionar literatura e outras linguagens está referendada na ideia de que: “propor cruzamentos entre várias formas artísticas permite articular percepções e contribui para o desenvolvimento da leitura” (DIAS; et al., 2013, p.13). Assim, esta etapa se inicia com a apresentação da pintura *A família do pintor*, de Henri Matisse⁴. A imagem pode permanecer exposta em TV pendrive ou datashow enquanto o professor medeia a discussão a partir de questões que explorem a temática do conto e da pintura. Neste momento, o professor pode questionar, por exemplo, quem são os integrantes da família apresentados na obra intitulada *A Família do pintor*? Quais as cores predominantes na obra analisada? A partir destas e de outras questões, o professor pode levar o educando a refletir sobre as imagens e os conceitos de família que conhece. Na sequência, sugere-se apresentar diversas imagens de famílias retiradas de revistas para que os educandos possam indicar as imagens que mais se identifiquem com suas famílias. Cada educando poderá guardar uma imagem como referência de sua identidade familiar. Ainda nesta etapa, sugerimos abordar a música *Pais e Filhos*, da banda Legião Urbana, para, após a audição, retomar o trecho “Eu moro com a minha mãe, mas meu pai vem me visitar”, a partir do qual, sugere-se retomar os formatos de famílias existentes na sociedade e associá-las às imagens recebidas na atividade anterior: Quem de vocês guardou uma imagem que se identifique com o conceito de família do eu lírico da canção? Após a discussão, a canção servirá como suporte para a reflexão silenciosa dos educandos. Ao final, o professor deve sugerir que os alunos ouçam as músicas *Família*, da banda Titãs⁵, e *Loadeando*, de Marcelo D2⁶, a partir das quais deverão dizer, no encontro seguinte, se reconhecem as diferenças de relações familiares apresentadas nas letras das duas canções. Após a retomada das letras das canções, da pintura de Matisse e das fotografias trabalhadas na etapa de motivação, tendo em vista os

4 Disponível em: <http://www.pinturasetela.com.br/henri-matisse-escultor-e-pintor-frances-da-arte-moderna/>.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NME3I2MvpmM>

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BqT8q-IA4Fo>

diversos conceitos e formatos de família existentes na sociedade, apresentam-se as seguintes questões: Como eram as famílias no tempo de seus avós? Como vocês imaginam que serão as famílias daqui alguns anos?

A seguir, apresentam-se as atividades possíveis para a etapa da introdução, objetivando promover o encontro do leitor com o autor e a obra. Inicialmente, apresenta-se a obra física “Quem Conta um Conto”, enfatizando aspectos de sua capa e contracapa. Para tanto, o professor deve informar que se trata de uma coletânea que reúne cinco contos de diferentes autores. Em seguida, citar o nome dos cinco autores, especificando que o conto a ser trabalhado foi escrito por Flávio de Souza, e apresentar uma foto ou vídeo do autor. Pode-se também exibir um trecho do programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, de autoria de Flávio de Souza, que apresenta uma configuração diferente de família⁷. Por fim, apresentar oralmente aos alunos um resumo da vida do autor Flávio de Souza e explicar que ele é roteirista deste programa.

A segunda possibilidade de introdução inicia com a resolução do quiz inserido no final do conto (SOUZA, 2001, p.43). A seguir, o professor faz a leitura em voz alta da biografia retirada do site Câmara do livro⁸, e apresenta o episódio *Pais e filhos*, da série *Mundo da lua*, de Flávio de Souza⁹. A discussão do episódio pode ser realizada a partir das seguintes questões: Em sua opinião, ser adulto acarreta muitas responsabilidades? Você acha que um adulto e uma criança podem se divertir juntos? Outros episódios da série *Mundo da Lua* e ou de *Catelo Ra-tim-bum* também podem ser utilizados para a introdução da obra e do autor, tendo em vista questões que explorem a temática, a produção e a biografia do autor.

A leitura é a etapa em que o professor apresenta ações de acompanhamento do processo de construção de sentidos do enunciado. Pode ser realizada através da simples conversa, assim como

7 Os episódios estão disponíveis no sítio: <https://www.youtube.com/user/videocasteloratimbum>

8 Disponível em: http://www.camaradolivro.com.br/autores_det.php?id=226

9 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e-7dFDnrG_0

da proposta de leitura de enunciados que contemplem temática semelhante ou ainda através da leitura conjunta de capítulos. O professor pode instrumentalizar o aluno, abordando a materialidade literária, reiterando a predominância de tempos verbais para a descrição dos acontecimentos ou de adjetivos para composição do perfil de uma personagem, por exemplo.

Na etapa da leitura, os alunos devem retomar o conto recebido após a conclusão do quebra-cabeça montado durante a motivação. A primeira leitura do conto *A Mãe da Menina e a Menina da Mãe* pode ser realizada pelos alunos silenciosa e individualmente. Em seguida, o professor pode propor uma leitura coletiva aos alunos e questioná-los acerca da linguagem, das personagens, dos acontecimentos e dos sentimentos que expressam durante a narração, conforme exemplos que seguem: a) Para responder, considere o título do conto e observe o trecho a seguir: “[...] disse pra parar de pensar nisso tudo, pra esquecer. Quando eu crescesse, ia entender.” (SOUZA, 2001, p.34). Quem está falando no trecho acima? É a mesma pessoa ou há mais de uma voz?; b) O conto trata do relacionamento entre filha e mãe. Observe o trecho a seguir e pense nos presentes que cada uma deu para a outra para responder às questões: “NÓS DUAS – Eu preparei uma surpresa... e você também!/ EU – Você brincou de ser criança../ ELA – E você, de ser adulto!” (SOUZA, 2001, p.42). Como a Menina presenteia a Mãe e a Mãe presenteia a Menina? O que há de diferente nesta forma de presentear, segundo o trecho apresentado?; c) Quando a narradora encontra a fotografia de uma menina com o vestido compridão, o que ela descobre? O que tais descobertas provocaram na menina?

Em seguida, deve-se entregar à turma um material de apoio com explicações básicas sobre cada elemento da narrativa, utilizando como exemplos trechos do conto *A Mãe da Menina e a Menina da Mãe*. Ainda neste momento, pode-se perguntar quem narra a história e de que modo esta narração apresenta os sentimentos da narradora-protagonista. Quem conta a história? Como é a linguagem usada para descrever os acontecimentos e os sentimentos?

Que termos a menina usa para caracterizar a mãe e o restante da família?

A interpretação “parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p.64). Esta etapa pressupõe todos os conhecimentos sócio-histórico-ideológicos dos envolvidos na produção e na recepção da obra. Está dividida em dois momentos: o interior implica a apreensão global da obra e o encontro do leitor com os sentidos possíveis do enunciado, a utilização do repertório social e cultural do leitor; o exterior pressupõe construção de sentido numa determinada sociedade e a socialização da leitura.

Na interpretação interior, o professor deve oferecer o livro completo aos discentes para que tenham acesso ao conjunto da coletânea. Além disso, propomos que os alunos respondam à questão: A partir do excerto “[...] eu senti que estava abraçando duas pessoas. Uma grande, que cuidava da casa, dos meus irmãos, do meu pai, da minha avó e de mim. E uma pequena que usou um vestido compridão e um sapato engraçado para tirar uma fotografia”(SOUZA, 2001, p.42). O que a menina descobre no epílogo da história? Você já vivenciou alguma experiência parecida como a da menina?

Na interpretação exterior, apresentamos duas propostas. A fim de que os discentes materializem as ideias e discussões realizadas no decorrer das aulas, propomos a produção a seguir: “Escreva uma carta para sua mãe ou para a pessoa que considera como tal, na qual você expresse seu amor ou seus anseios em relação a ela. Escreva, no mínimo, dez linhas”. Poderão ser distribuídos envelopes aos alunos, para que suas produções sejam enviadas aos respectivos destinatários. Antes da proposta, é importante apresentar aos alunos a estrutura composicional do gênero carta, bem como suas marcas estilísticas. Na sequência, deve haver a correção e a reescrita das cartas.

A segunda possibilidade de interpretação exterior propõe a retomada dos enunciados abordados durante a sequência, objetivando expandir os sentidos possíveis presentes na narrativa. Para tanto, o professor deve retomar as canções, a pintura de Matisse e as imagens distribuídas aos alunos durante a etapa da motivação e propor que associem as imagens da pintura e das figuras com as imagens extraídas das canções de D2, Titãs e Legião Urbana para compor um mural com as diversas formas de família existentes na sociedade. Sugerir que usem as imagens impressas, trechos das canções abordadas, desenhos, versos ou frases que os próprios alunos possam produzir para a composição de painéis que expressem seus posicionamentos acerca da proposta. Estes painéis devem formar um mural intitulado: Famílias atuais e famílias tradicionais.

As etapas da produção da sequência básica levaram os docentes/mestrandos a reconhecer a importância das leituras críticas, teórico-metodológicas e literárias antes de selecionarem e explorarem as potencialidades dos enunciados literários. Eles enfatizaram que a leitura da obra literária – passo a passo – fortalece a sua mediação em sala de aula, uma vez que o professor-mediador, além de conhecer a materialidade literária da obra, pode se colocar no lugar do leitor antes de motivá-lo a desvendar os seus sentidos e ampliá-los através de seus conhecimentos sócio-histórico-ideológicos. Comprovando o que afirma Chartier acerca da materialidade do escrito: “o sentido de qualquer texto, [...], depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito” (2010, p.08) e acrescenta, “o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender” (p.14). Dessa forma, a produção da oficina está amparada num construto que parte da leitura docente para a abordagem da materialidade literária, seus sentidos imbricados no enunciado e a ampliação destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ALGUNS RESULTADOS

A disciplina “Leitura do texto literário” parte de leituras que subsidiam discussões acerca dos gêneros e das esferas de produção literária, reiterando a importância do trabalho com a literatura em sala de aula na escola básica, trazendo à tona conflitos e anseios do docente em relação ao trabalho com o enunciado literário, possibilitando a compreensão de sentidos acerca da leitura, da seleção e da abordagem do enunciado literário. As discussões, seminários e produções escritas realizadas levaram os docentes/mestrandos a rediscutirem a forma de seleção do enunciado literário a ser trabalhado, ampliando seu campo de possibilidades, reconhecendo a importância da diversidade temática e de gêneros.

Nestes três anos de trabalho da disciplina, foram produzidas sequências básicas de leitura e letramento literário que abordam contos, recontos, novelas, romances, peças teatrais, poemas; enunciados de temáticas diversas, pertencentes à literatura canônica e à popular, assim como à literatura de cordel e às literaturas indígenas e afrodescendentes. Os resultados dos trabalhos demonstram que há um crescente interesse do docente de Língua Portuguesa para desvendar outras esferas de ação da literatura e que a leitura é a base para este professor conhecer e selecionar as obras a serem levadas à sua sala de aula, promovendo assim o letramento literário e contribuindo para uma formação cultural, histórica, literária do leitor.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ABREU, M.. *Cultura letrada. Literatura e cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BLOOM, H. *Como e por que ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 269 p.
- CANDIDO, A.. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A.. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.

- CHARTIER, R.. Escutar os mortos com os olhos. *Revista Estudos avançados*. São Paulo, v.24, n.69, 2010, p.7-30,
- COMPAGNON, A.. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- COSSON, R.. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- DIAS, A. C.; [et all].. *Além das fronteiras: literatura, ensino e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013.
- FRANCO JÚNIOR, A.. Dimensões de leitura e ensino de literatura. In: OURIQUE, J. L. Pereira. *Escola e sociedade, ensino e educação* (Org.). Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 220-234.
- KLEIMAN, A. B.. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. In: *Projeto temático letramento do professor*. Fevereiro de 2007. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br
- MARCELINO, J. L. L.. A Voz e a vez do “outro”: as literaturas afro-americana e afro-brasileira. In: ALMEIDA, J.; SIEGA, P. (Orgs.). *Literatura e voz subalterna*. Anais, Vitória: G.M., 2013.
- MARTINS, A. A.; GOMES, N. L.. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R.. (Coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 143-170.
- MICHELETTI, G.. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- PINHEIRO ALVES, J. H.. O que ler? Por quê? A literatura e o ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R.. (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p.35-49.
- ROJO, R.. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-32.
- SEROT, Patrick. Généraliser l'unique: Genres, Types Et Sphères Chez Bakhtine. *Texto !*. vol. 12, nº3, julho de 2007, disponível em : <http://revue-texto.net>.
- SOUZA, F. de. A Mãe da Menina e a Menina da Mãe. In: MACHADO, A. M. [et. al]. *Quem conta um conto?* 1ª ed. São Paulo: FTD, 2001. p. 31-43.
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 03, 2007, p. 47-62.
- ZILBERMAN, R. *Literatura infantil na escola*. 11.ed., São Paulo: Global Editora, 2003.
- _____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

Percursos da formação do leitor de literatura

Ana Creliá Dias

INTRODUÇÃO

A relação entre leitura literária e escolarização tem sido alvo de constantes discussões no meio acadêmico nos últimos anos, não só no Brasil como em outros países, é o que podemos constatar com as recentes publicações. As novas configurações sociais e o crescente descaso com a educação e a formação de professores põem disciplinas não listadas entre as pragmáticas e mais utilitárias para o cotidiano como supérfluas à formação do estudante. E, nesse contexto, a literatura não deixa de aproximar-se daquela zona de perigo a que se referiu Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, referindo-se à rarefação do texto em função dos estudos sobre a literatura.

O profissional de Letras, pouco amparado em relação às questões concernentes ao ensino de Literatura na formação inicial, como já observamos, precisa abrir espaço para a leitura de Literatura na escola, mas, já diante dessa premissa, esbarra-se em muitas outras indagações: que Literatura ensinar? Estarão os leitores preparados? Como lidar com o fato de que nem sempre os estudantes têm grande experiência leitora? Para que servem críticas e teorias literárias na sala de aula da educação básica?

LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL

Estudiosos da leitura já apontaram em outros tempos o quão representativa de ameaça ao ato de ler foi o advento da televisão: falava-se em fim do livro e dos leitores. Em tempos de radicalização da potência tecnológica, a discussão sobre a possibilidade de certa “concorrência desleal” entre o livro e outras mídias volta à baila e encontra uma sociedade absorta em redes sociais e comunicação instantânea reclamando a falta de tempo para muitos afazeres e desejos, e ler literatura não estaria longe desse conflito.

Nesse panorama, voltando nossos olhares para o coletivo, podemos perceber com clareza o desdobramento de uma configuração de sociedade, muito intensificada pelo modelo norte-americano, em que os direitos individuais acentuam a condição de consumidor em detrimento da de cidadão, como já anunciava Canclini (2010, p. 13), em *Consumidores e cidadãos*:

É inegável que, nas últimas décadas, a intensificação das relações econômicas e culturais com os Estados Unidos impulsiona um modelo de sociedade no qual muitas funções do Estado desaparecem ou são assumidas por corporações privadas, e a participação social é organizada mais através do consumo do que mediante o exercício de cidadania.

Nesse mesmo sentido de mudança de paradigma, impulsionado pela substituição do Estado na função de assegurar direitos, está a reflexão de Sarlo (2005) acerca da escola contemporânea e sua relação de submissão a leis de mercado:

Vivemos uma crise educacional, para a qual contribuíram, com diferentes níveis de responsabilidade, o achincalhamento do Estado e as características mercantis da cultura juvenil. Não há, para ela, soluções pedagógicas que sejam independentes de medidas sociais e políticas. (p. 99)

A desvalorização dos professores e a lógica econômica preponderante na nova ordem imprimiram na escola um caráter meritocrático, advindo do endosso da característica neoliberal de necessidade de ser competitivo; e mercadológico, em que alunos e suas respectivas famílias se tornam clientes. Nesse contexto, a reflexão tem seu espaço diminuído em função da preponderância de conhecimentos acumulados para atender à demanda dos exames de acesso à universidade, que por sua vez, precisa antenar-se com aquilo que o mercado espera dela. Enfim, no meio de toda essa turbulenta tentativa de “formação”, está um aluno muito impregnado pela cultura midiática, que se, por um lado, o beneficia, colocando-o em uma esfera de proximidade dos novos saberes, em especial, a tecnologia e as línguas estrangeiras, por outro lado, distancia-o da prática escolar, que ainda se faz retrógrada e conservadora.

Trazer à discussão o compromisso da universidade pública com a formação de professores já é pauta antiga, entretanto, como todo assunto em que há polêmicas envolvidas, estamos bem distantes do encaminhamento de ações que façam transparecer na sociedade o tipo de formação que o ambiente universitário promove aos seus estudantes. A formação em Letras encaminha seus egressos a algumas possibilidades no mercado de trabalho e, entre elas, o magistério é a que absorve maior número de profissionais. Como afirma Candido em “Discurso de paraninfo”, “é como professores que nos apresentamos à comunidade universitária e à sociedade do nosso país, e é essa qualidade que tanto se espera de nós”. (2002, 311).

Nesse sentido, a crescente desvalorização do profissional professor, especialmente no contexto em que o “notório saber” poderá substituir uma formação sólida, tem dificultado muito a relação do jovem com a carreira docente. E o desprivilegio da licenciatura em relação ao bacharelado instalado na universidade tem dificultado muito a formação inicial do professor. E, no caso do profissional de Letras, a literatura fica em situação fragilizada, uma vez os estudos de língua e linguística têm aprofundado, há

algum tempo, sua relação com a educação básica. Já os estudos literários caminham a passos ainda muito tímidos nessa direção. Oliveira (2013), assim como Costa (2016), voltaram seus olhares para a relação do professor formado em Letras com a literatura e chegaram a conclusões parecidas: para fazer uma sùmula, o professor não se vê como professor de literatura, apesar de reconhecer que tem habilitação para a área, e sente-se mais confortável ministrando aulas de língua. Costa, em entrevista com professores, refletindo também sobre sua prática como professora da rede pública, descobre-se também objeto da própria pesquisa e conclui que o desejo de formar leitores precisa ser estendido a quem toma essa responsabilidade como ofício:

É só a partir de uma intimidade contínua com a leitura literária que se constrói uma relação permanente de afeto com a literatura. Entender como se trama essa relação entre nós, professores, pode ser o começo para nos ajudar a trabalhá-la melhor com nossos alunos. Portanto, verifica-se que seria necessário um maior investimento das instâncias governamentais e um redimensionamento do pensamento acadêmico no tocante à seguinte questão: o professor de língua portuguesa, ele mesmo, precisa se tornar um leitor literário (2016, p. 81).

A tendência da superespecialização acadêmica, antes encontrada nos cursos de pós-graduação e hoje estendida à graduação, afunila os conhecimentos da linha de pesquisa dos professores e reproduz com desdobramentos mais graves algo já anunciado por Lins (1977), na década de 70, na série de textos curtos em que apresentou reflexões sobre o ensino universitário: a incompatibilidade entre o ensino na universidade, a aprendizagem e a prática pedagógica do futuro profissional. A organização do currículo em torno de vozes uníssonas, quase sempre canônicas; a dificuldade em abrir ao estudante espaço de criação; a organização dos cursos a partir de um ideal de aluno; o privilégio do Estruturalismo como

principal corrente de análise; a dinâmica de aulas organizadas em seminários, em que são os estudantes os responsáveis por ministrar os conteúdos; a condensação de livros em materiais didáticos (apostilas) reproduzem na formação muitos recortes e não abrem espaço à autonomia de formação como leitor especializado. Aliás, esse é outro grande entrave nesse sentido, pois na expectativa de tratar com o leitor especializado, a universidade nem encontra hoje o leitor, perdido, muitas vezes, na escassez de experiências com a leitura literária em seu trajeto escolar.

Queixar-se do que falta aos seus estudantes é uma recorrência entre os professores, seja qual for o nível de escolarização com o qual trabalha. E na universidade, essa queixa aponta a escolarização como principal responsável por aquilo que se entende como “despreparo” dos estudantes. Todorov, em seu *A literatura em perigo*, nos faz lembrar a participação da formação inicial nesse ciclo: “antes de serem professores, eles foram estudantes.” (2010, p.35).

A culpabilização da instituição escolar, por parte da universidade, negligencia o papel que o curso, no caso de licenciatura, precisa exercer em relação não só a instrumentalizar o futuro professor para uma leitura mais especializada do texto literário, mas também, construir-se como sujeito de leituras próprias, capaz de dar espaço a esse mesmo processo com seus alunos quando se tornar professor. O desconforto, de que trata Silvana Costa (2016) em sua dissertação, diz respeito a esse não-lugar na formação inicial, ao qual os docentes em suas práticas terminam por responder, reproduzindo a relação instrumentalizada com o texto literário, submetendo-o a critérios de filiação histórica e reproduzindo clichês, ou ainda, fazendo a literatura aparecer o mínimo possível nas aulas, cedendo privilégio de espaço aos estudos linguísticos, e, conseqüentemente, subtraindo os já reduzidos encontros dos alunos com a leitura literária.

LITERATURA NA ESCOLA: DISCIPLINA OU EXPERIÊNCIA DE LEITURA?

Todo novo conhecimento precisa amparar-se em uma bagagem construída anteriormente, para que o novo e o já conhecido misturem-se, em uma dinâmica dialética, dando lugar à reconstrução do conhecimento, o que demanda de que sejam buscados alguns conceitos já elaborados sobre a realidade. O currículo é responsável por agregar conhecimentos e organizá-los em disciplinas. Entretanto, quando tratamos de currículo, na realidade brasileira, remetemos nossos esforços constantemente ao rol de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula e não a um orientador político-pedagógico-filosófico de nossas práticas. A Base Nacional Comum Curricular, posta em discussão em 2015, organizou-se em listas de conteúdos e corroborou para demonstrar como constantemente pensamos em currículo sinônimo de compilação de conteúdos e não como espaço de agregação de conhecimentos diversos.

Pensando em conteúdo e formação, mais uma vez nos confrontamos com uma realidade que em geral não é muito generosa nem em seus propósitos nem nos resultados: como lista de conteúdos, essa realidade escolar concebe formação como transmissão de conteúdos, quase sempre de forma unilateral. Mas por que esse preâmbulo, com discussões em que especialistas em educação são muito mais competentes? Relaciono essa breve introdução com o tema de que me disponibilizei tratar e penso: um currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdo colocará sempre a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estética-ética-cultural precisará sempre se defender para existir.

Essa realidade torna-se um pouco mais complexa no Ensino Fundamental, porque o lugar da literatura no currículo é de um mero apêndice das aulas de Língua Portuguesa. Antes de avançar, vale ressaltar que não faço aqui a defesa da separação de ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. A reflexão problematiza o espaço da literatura num currículo em que ela não é

disciplina (ensino fundamental), numa concepção em que currículo se organiza em disciplina, a qual representa uma compilação de conteúdos. Seguindo nesse propósito, pensar a formação literária parece apenas oferecer acesso esporádico ao texto, com a finalidade ainda de estudar a língua manifesta ali.

Num breve distanciamento dessa linha de pensamento geral sobre o currículo para pensar a formação do leitor de literatura, encontramos na escola brasileira um retrato de um lugar para o texto literário que vai do espaço lúdico e do apoio pedagógico ao letramento linguístico, no Fundamental I, à narrativa sobre autores e movimentos estéticos no Ensino Médio. No Fundamental II, a realidade está pautada em se desidentificar do lúdico do FI e preparar para o EM. Esse entrelugar preenche-se de literatura apenas como base para estudo da língua, nas esferas da necessidade de ser competente linguisticamente para ler e escrever diferentes textos, e muito pouco se lê e escreve literatura na escola, fora dos objetivos linguísticos.

Esse breve panorama permite entrever ainda que o percurso de formação do leitor literário na escola passa não só por entrelagos conceituais como pode ser marcado por descontinuidade se o entendimento de currículo se espelhar no lugar da disciplina literatura como acesso ao texto literário. E o próprio professor, formado em Letras, parece não reconhecer no Ensino Fundamental II um espaço para investir na formação do leitor literário. E os mais afeitos à literatura costumam afirmar que a preferência em lecionar nas classes de Ensino Médio dá-se por essa premissa, o que corrobora com a descontinuidade de um processo que se iniciou pelas mãos do pedagogo, ao qual muitas críticas são endereçadas, por não terem formação específica na área; entretanto, é no EF I que o leitor tem maior acesso à leitura literária, na maioria das vezes. Portanto, na Escola Básica, no Ensino Fundamental, em que a literatura não é disciplina, o trato do texto literário divide espaço com outros textos, de modo que a literatura entendida como fenômeno estético não comparece nesse nível de ensino. No Ensino Médio,

em que se constitui como disciplina, na maioria das escolas, seu estudo confunde-se com o conhecimento da historiografia literária e da biografia de autores canônicos.

ATORES ENVOLVIDOS NA CENA

Teresa Colomer, a partir de vasta pesquisa realizada na Espanha, publicada em *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), aborda a importância da escola para a formação de leitores de literatura, argumentando que, mesmo que não consiga êxito na maior parte dos casos, a escola ainda é o lugar em que o leitor mais tem acesso à literatura. Mesmo sendo outra a realidade brasileira, é possível afirmar que aqui também esse resultado se confirma, uma vez que, em número escasso para o contingente populacional, não existem muitas bibliotecas públicas disponíveis (nos últimos tempos, assistimos até a fechamento – indicado como temporário – de algumas delas, como o caso das Bibliotecas Parque no Rio de Janeiro); além de existirem em pouco número, esses espaços nem sempre são muito frequentados, devido à inexistência de políticas públicas para a formação de leitores em espaços não-escolares e, ainda, não há número expressivo de famílias leitoras no país.

Na escola, encontram-se envolvidos efetivamente no processo de formação de leitores: professores, a própria literatura, estudantes, projeto institucional e biblioteca. Não será possível encarar esse debate deixando ao encargo apenas do professor da área de linguagem e de sua formação (ainda lacunar, como já visto) a consequência de certo fracasso. Tampouco será eficiente rotular o aluno de desinteressado ou despreparado, quando o cenário é mais complexo. Para que a educação literária seja de qualidade, muito, além dos muros da escola, precisa ser feito. Paremos por ora nessa instituição.

No percurso já traçado da formação inicial, o licenciado em Letras normalmente não caminha entre teorias que aproximem o ensino de Literatura da prática pedagógica e, na dificuldade de lidar

com esse objeto ainda monumentalizado, escasseiam-se respostas para perguntas iniciais básicas, entre elas: 1) o que é literatura? 2) por que se “ensina”/lê literatura? 3) quando se “ensina” literatura? A insistência em um conceito de literatura preso à esteira do estruturalismo e estagnado na década de sessenta do século XX ainda é realidade na escola contemporânea brasileira, estabelecendo um enorme vácuo entre a formação superespecializada do professor e a visão panorâmica e historiográfica que orienta manuais didáticos até hoje. Na ausência de bagagem de formação, uma frequente prática costuma ser a consulta à educação recebida, e o professor não encontrará diferenças, nesse sentido, entre o ensino de Literatura a que teve acesso na escola e aquele que leva a seus estudantes. Dessa forma, a repetição quase sempre não causa estranhamento, uma vez que pouco se problematiza essa questão durante e após a universidade.

Nesse encaminhamento do conceito de literatura, circunscrito primordialmente a um tempo amparado por grande fortuna crítica, o cânone literário parece ser a única resposta. E essa discussão é complexa. Muito tenho pensado sobre esse tema em meus cursos de graduação e pós, e me parece hoje inegável que não se pode pensar cânone como lista única, quer seja a eleita pela academia. Até mesmo porque nem mesmo este é unanimidade, uma vez que uma breve busca sobre pesquisas e cursos nas universidades, além das histórias da Literatura, trazem algumas diferenças para além da unanimidade Machado de Assis e Guimarães Rosa. Em texto sobre o tema, em parceria com a professora Raquel Souza, analisando a produção literária destinada a crianças e jovens, tratamos sobre diferentes cânones que emergem à mercê do que pensa o circuito acadêmico, quais sejam: o escolar, o de mercado, o do leitor não-especializado, o recorte escolar (fragmentado, muitas vezes) do cânone acadêmico:

(...) se o cânone, como a origem do termo nos remete, é uma lista, tal qual o foi nos primórdios dos escritos sagrados, em que se agregam os textos construídos a partir de certos critérios e que atendem a certas ex-

pectativas de público, podemos alargar o seu alcance e dizer que temos hoje não apenas o cânone acadêmico como vigente, mas uma pluralidade deles, implicada de acordo com a intencionalidade da produção e a recepção dos leitores (DIAS; SOUZA, 2015, p.185).

O percurso da seleção de leitura na escola tem tido caminhos diferentes e quase sempre dicotômicos: ora o professor se mune da defesa do cânone acadêmico, ora se distancia dele na defesa da necessidade de aproximação com o público jovem. A insistência do professor da escola em uma relação de reprodução das indicações do livro didático (cânone fragmentado do cânone) advém da aposta em um repertório se não conhecido por leitura, ao menos, por menção em aulas ou nos textos críticos. A cultura do cânone atravessa imaginários e discursos de leitores e não-leitores; dentre as inúmeras concepções de clássico elencadas por Calvino (2007), duas parecem falar diretamente aqui: a de que um clássico é um texto de conhecimento geral, independentemente de ter havido acesso direto (leitura) a ele; a de que é um texto sobre o qual tratam vozes autorizadas da crítica, que constantemente podem ser contraditas por ele mesmo. O problema na insistência nesse tipo de texto não está na obra em si, já que que o cânone deve ser entendido como direito de todo aluno, mas nas condições de acesso e mediação, uma vez que nem sempre há obras disponíveis nas bibliotecas escolares para toda a turma, e o livro didático torna-se quase exclusivo acervo ao qual o estudante tem acesso; e, diante da ausência de debate sobre mediação de leitura na formação inicial, o professor tende a reproduzir os discursos recorrentes da crítica sobre as obras, afastando os alunos da possibilidade de construir as suas leituras.

Na contramão do discurso de defesa do cânone acadêmico que chega à escola, está a adesão de alguns professores a textos publicados recentemente, com objetivos mercadológicos primordialmente, no princípio de reconhecimento de que o nicho de produção livresca para crianças e jovens há tempos tem excelentes índices

de vendagem. Uma produção ora aliada aos desejos imediatos dos mais jovens, transformados em objetos de consumo, ora afiliada ao outro destinatário a que se dirige – o adulto mediador – e, portanto, aderida a um propósito pedagógico/informativo, representa parcela significativa dos lançamentos e começa a adentrar a escola, acompanhada do argumento de que os jovens não conseguirão ler os clássicos, distanciados temporalmente de sua geração, e precisarão de textos que lhes falem mais diretamente. Mais uma vez, cabe ressaltar que o problema não está na presença desse tipo de texto em ambiente escolar, mas na dicotomia que alguns profissionais estabelecem entre eles e o cânone literário, numa espécie de teoria da eliminação. O pretexto da identificação com o leitor é algo importante e deve ser levado em consideração, embora não antes de se problematizar o que significa essa identificação.

É interessante que num processo de educação literária sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade. O problema instaura-se quando se deseja do texto – e defende-se isso para o leitor – uma identificação imediata, espelhada, como se para existir necessitasse reproduzir fielmente realidade, costumes e problemas típicos de seu destinatário. Não é desta identificação necessariamente que o leitor mais precisa: na verdade, nem na fase inicial de acesso à leitura literária a criança demanda esse espelhamento óbvio. Quantas são as narrativas de aproximação alegórica, protagonizadas por animais e seres fantásticos, integrantes da infância leitora? Essa falsa propaganda da premência de identificação entendida como espelhamento óbvio vem também da relação do mercado editorial com certa cultura de necessidade de ensinamento aos mais jovens sobre as questões da vida, estratégia que remonta à origem dos textos infantis e juvenis e sua relação com a escola e a demanda pedagógica (DIAS, 2016, 216).

A seleção dos textos literários a serem lidos precisa se estabelecer segundo princípios de coerência e formação, portanto. Afiliar-se ao imediatismo mercadológico ou fincar a opinião nos princípios canônicos acadêmicos, sem que se abra espaço para o leitor, em estrutura em que se polarizam textos diferentes, não contribui para construir caminhos efetivos de leitura no ambiente escolar. Mas o problema do texto literário na escola não reside apenas no processo de seleção entre texto canônico e não-canônico, ou mesmo no fato de o livro didático ser umas das únicas fontes. Pouco avançaremos nesse processo, se tivermos excelentes textos, adequados ao público e aos princípios de formação, coerentes com o projeto pedagógico, se a eles for dado um tratamento de diluição das obras. Na tentativa de “ajudar” o aluno a acessar o texto, a compreender melhor o que lê, a escola incorre no equívoco muitas vezes de direcionar a leitura para o lugar-comum comum das análises ou adaptar a obra para que esta seja palatável.

Na linha de pensamento de um objeto sacralizado, parece que o entendimento dos motivos pelos quais ainda se lê/ensina Literatura caminha para corroborar apenas certa “elevação” intelectual dos estudantes quando do contato com essa manifestação artística. A Literatura, assim, constituiria uma certa forma de conhecimento que os tornaria mais eruditos. A dimensão da experiência estética, complexa e com contribuição subjetiva inegável, afasta-se dos propósitos escolares, principalmente, devido à dificuldade de mensurar o grau de apreensão por parte dos estudantes. Esta é uma área em que o problema da avaliação toma contornos difíceis, como no ensino de qualquer arte, uma vez que exigiria instrumentos e propostas cuja processo avaliativo tornasse possível ao professor perceber que caminhos de leitura o leitor percorreu. Enquadrar textos literários, de diferentes gêneros e épocas, em categorias estruturais de análise ou de pertencimento relativo a um movimento estético é aprisionar dele a potência a ignorar as possibilidades de construção de sentidos que poderiam ser inauguradas.

Depois do sucesso da série *Harry Potter*¹, a partir do fim da década de 90 do século XX, no Brasil, a tese de que o aluno não lia e não suportava leitura longa ficou difícil de ser sustentada. E parece claro depois disso que o grande abismo que se impõe entre o estudante e o livro na escola é o tipo de processo de escolarização que vem sofrendo a leitura literária ao longo dos anos, que se pauta na indicação de obras que devem ser obrigatoriamente lidas para realização de provas. Mais uma vez, o perigo da polarização dos discursos pode ser uma armadilha muito sedutora, uma vez que parece que o fim da obrigatoriedade e da realização de provas formará leitores facilmente, o que sabemos que é uma falácia. A construção de um programa de leituras, em parceria com os estudantes, que preveja alguns de seus desejos e indicações do professor, que é um leitor especialista, aliada à leitura e à discussão das obras, sem dúvidas, pode oferecer mais caminhos para a prática de leitura literária na escola, uma vez que mais do que “ensinar” literatura, a instituição tem o dever de promover o acesso a ela, por meio, principalmente, da LEITURA dos textos.

Reservar tempo para debates sobre leituras livres individuais e as feitas em grupo tem sido uma forma exitosa nos relatos de professores e mediadores de leitura; Michèle Petit (2009) traz alguns desses na obra *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Num estudo muito cuidadoso sobre práticas de mediação de leitura em vários países, entre os quais estão Brasil, México e Colômbia, Petit faz um tratado acerca da importância da mediação, e conclui, depois de ouvir leitores e mediadores sobre a experiência dos encontros de leitura, que “a qualidade da presença e da escuta é um ponto fundamental” (2009, p. 50). Talvez essa indicação, contextualizada em condições em que a leitura seja uma prática, e não uma teorização sobre a literatura sem necessariamente ler o texto, seja mais eficiente do que arrolar propostas metodológicas que parecem milagrosas, mas, na verdade, estão ali para dizer que não há espaço para criação nas aulas de Literatura.

¹ A série do menino bruxo, escrita por pela britânica J. K. Rowling, tem sete volumes. A tradução do primeiro chegou ao Brasil no final da década de 90 do século XX.

Além desses atores – texto, professor, leitor – outro aspecto merece atenção: a responsabilidade de formar leitores cabe também ao projeto da instituição escolar e não apenas ao programa da disciplina Língua Portuguesa. Oferecer aos estudantes biblioteca e acervo, além de empenhar-se em promover, em parceria com os professores, feiras literárias, saraus, rodas de leitura são ações que indicam o valor da leitura e o espaço atribuído a ela na comunidade escolar. Além disso, pensar a literatura como forma de conhecimento é uma maneira de promover a leitura literária, uma vez que, assim prevista, essa manifestação artística tende a diminuir a relação litigiosa que a fazem estabelecer com o currículo escolar. Pouco se lê na escola, sabemos disso. A importância de ler, tão conclamada como critério e sucesso da escolarização, necessita de amparo concreto da instituição, para que não termine como projeto solo de um docente, que precisará lutar contra o tempo do currículo se desejar trazer a literatura para suas aulas.

CAMINHOS RECENTES DA ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Depois das publicações brasileiras de *A literatura em perigo*, de Todorov, em 2007, e de *Literatura pra quê?*, de Antoine Compagnon, em 2009², reacenderam-se os debates sobre o quão obsoleto estava o ensino de literatura na escola, já tão discutido desde a década de 70 aqui por Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Lígia Chiappini, entre outros. Acercados dos documentos oficiais, sobretudo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os discursos passaram a transitar na esfera da necessidade de modernizar as práticas pedagógicas; e a teoria dos gêneros do discurso amparada na perspectiva dialógica da linguagem, de M. Bakhtin³, se tornou uma das principais fontes para os estudos das linguagens, em que se inserem os estudos

2 Seguindo linha semelhante à do texto *A literatura em perigo*, de T. Todorov, mencionado anteriormente, *Literatura pra quê* traz uma aplaudida conferência de A. Compagnon sobre a necessidade de debater a importância de estudar literatura na contemporaneidade. Esse debate, no Brasil, foi protagonizado por, entre outros professores, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Lígia Chiappini, nas muitas obras publicadas sobre leitura literária e formação do leitor.

3 O texto “Os gêneros do discurso” está em *Estética da criação verbal*, obra publicada no Brasil pela Editora WMF Martins Fontes.

literários. Entretanto, os conceitos de dialogismo e diversidade de gêneros, quando transplantados para a área dos estudos literários, necessitaria de encontrar prevista uma importante distinção quando se trata de Literatura: esta, sendo uma manifestação estética-artística-cultural que trabalha com as potencialidades da palavra, utiliza-se do signo poético. Os avanços da pesquisa da Linguística Aplicada foram muito significativos, mas seria necessário maior suporte de teoria da Literatura para que a reflexão fosse mais aprofundada. O esforço dos estudos literários em relação a pensar as relações da formação com o ensino na Escola Básica chega às pesquisas com muito atraso em relação ao movimento já traçado pelos estudos linguísticos. Portanto, as contribuições da Linguística Aplicada foram pouco aproveitadas porque não houve diálogo com as especificidades da Literatura.

Outra importante contribuição para o ensino de Literatura foi a aproximação com os estudos multiculturais, que renderam à escolarização brasileira a Lei 11.645/2008⁴, garantindo aos estudantes o acesso às culturas afro-brasileira e indígena. Além da diversidade cultural representada na Literatura, o que assistimos depois da Lei é a um processo de desmascaramento da produção literária que comparecia aos livros didáticos. As identidades brasileiras, e não mais apenas “a” identidade nacional de que se falava, começam a frequentar as instituições escolares, promovendo não só o conhecimento das diferentes culturas, como também fazendo os estudantes terem a oportunidade de transitar entre suas e outras identidades. Iris Amâncio (2008), no texto “Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: de ação afirmativa ao ritual de passagem”, aponta motivadores para esse novo panorama:

Portanto, os estudos da História da África e das culturas africanas e/ou afrodescendentes permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da

4 Publicada em 2008, a Lei 11.645 propôs-se à inclusão “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

sociedade. Ao mesmo tempo, os sujeitos da educação nacional brasileira conhecerão as diferentes manifestações do modo africano de compreensão das coisas, dos acontecimentos, seus comportamentos atuais e gestos antigos, atividades manuais reflexas e refletidas, suas atividades puramente intelectuais, bem como as relações que certos povos africanos têm com a natureza, com seus antepassados e suas práticas tradicionais no plano da oralidade (2008, p.43).

Apesar de muitas resistências dos estudos literários e grande oportunismo do mercado editorial, principalmente, no que concerne à produção literária para crianças e jovens, a produção afro-brasileira ou de temática africana trouxe inegável alargamento do horizonte de expectativa a que o jovem tinha mais acesso, qual seja, o eurocêntrico. Os efeitos da escolarização, se por um lado fornecem terreno para que o mercado editorial avance, certamente têm sua contribuição na demanda apresentada aos autores de materiais didáticos; ou seja, quando qualquer iniciativa chega ao livro didático, temos a dimensão de seu alcance, uma vez que essa é a ferramenta mais universal da escolarização brasileira. Entretanto, os riscos do exclusivismo de qualquer tipo de produção precisam ser vistos com cautela. A escola, como espaço democrático, é lugar de acolhida de diferentes culturas. A polarização de discursos de que tanto falamos pode trazer entraves à formação do leitor nesse sentido e, por isso, é preciso resistência diante de embargos religiosos às culturas africanas e afro-brasileiras; e, por outro lado, faz-se necessário manter aberto o canal das referências já tradicionais na escola, para garantia do direito dos estudantes a esse filão ainda hoje privilégio de um grupo elitizado.

Nos caminhos dos avanços de discussão em relação ao ensino de Literatura na escola, apareceram, nos últimos anos, muitas publicações no campo das metodologias de ensino, especialmente, sobre sequências didáticas. Afora toda reconhecida contribuição desse tipo de material, quando o professor não está balizado em um discurso teórico que ilumine sua prática, o que se pode per-

ceber é a reprodução de modelos, que, se por um lado auxilia o planejamento, por outro retira do docente a tarefa da criação de suas práticas. Além do pensamento sobre a metodologia, é necessário trazer ao professor condições de que construa sua esteira epistêmica, a partir de leituras teóricas que dialoguem com sua construção de projeto pedagógico.

Nesse mesmo sentido caminham outras contribuições, que se tornaram frequentes no trabalho com a Literatura na escola: o diálogo com outras artes e o uso de tecnologias. Está claro que leituras dialógicas, que aproximem o texto literário de outras mídias, com apoio dos avanços da tecnologia, tornam as aulas muito mais atraentes a estudantes que nasceram na era digital. Entretanto, o problema reside no mesmo fator apontado, algumas vezes, nesse texto: não sendo o professor o autor de sua prática pedagógica, poderá enveredar-se para os arredores da leitura literária – estes muito interessantes e mesmo importantes – e não conseguir muito tempo, nem reconhecer a importância da prática da leitura do texto, a partir da qual se constroem outras leituras.

Neide Rezende tem sido uma das responsáveis por ancorar os estudos literários na necessária mudança de paradigma. Coautora de textos fundamentais em nossos dias (*Leitura subjetiva e ensino de Literatura* e *Leitura de literatura na escola* (2013), colaborou na feitura das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e tem orientado teses e dissertações na área. Traduzindo autores franceses, com os quais escreveu o primeiro livro citado, Rezende tem aprofundado os desdobramentos da estética da recepção e da leitura subjetiva. É importante reconhecer as enormes contribuições desse grupo, cujos textos problematizam a realidade da escolarização, mas também oferecem caminhos em que o professor não só ampara seus estudantes nas leituras que fazem, mas também se coloca na condição de sujeito leitor, amparado por sua formação especializada e por sua condição subjetiva, legitimada também nesse processo. E aponta a leitura literária como eixo central das aulas de Literatura:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola (...) não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (2013, p. 58).

Nas palavras da professora, portanto, estão as premissas necessárias a uma aula de Literatura – ler o texto em sala com estudantes deveria constituir parte do programa; discutir o texto, preferências, experiências de leitura é o maior pilar do conteúdo de um programa de Literatura na Escola Básica. Todas as contribuições tecnológicas ou de diálogos com outras artes sempre serão enriquecedoras, mas a experiência com o texto literário, o avanço em direção à construção de sentidos a partir do adentramento em estruturas mais profundas, precisa ser o eixo para as aulas de Literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de acesso ao livro, acerbadas das questões concernentes à formação do professor e ao perfil do leitor contemporâneo devem fazer parte das preocupações de toda a sociedade; entretanto, para que a educação literária seja mobilizada, ainda hoje, é preciso que a escola se coloque nessa função e, para isso, a formação do professor deve dar espaço ao conhecimento não só da literatura na perspectiva da teoria e da crítica, mas também sob o viés das diferentes possibilidades de leitura construídas na recepção.

Na contramão da velocidade da sociedade digital, está a leitura, especialmente de Literatura, e seu tempo para se construir como sentidos no diálogo com o leitor. A formação inicial do professor precisa oferecer subsídios necessários à autonomia do docente

em relação as suas escolhas literárias, teóricas e metodológicas. O ensino de Língua Portuguesa avançou muito, e isso já é perceptível nos materiais didáticos. O ensino de Literatura necessita de fôlego para atravessar uma corrente em que o tempo da velocidade e do pragmatismo parecem ser as únicas palavras de ordem. A necessidade humana de simbolização encontra na Literatura território fértil para se expandir, e essa experiência é ainda uma função importante da escola.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, I.M.C. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª.* Série. Brasília: SEF (1998).
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.
- CANDIDO, A. Discurso de paraninfo. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, S. P. R. da. *Literatura: um embaraçoso convívio para os professores de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: UFRJ (Profletras), 2016. (dissertação de mestrado)
- DIAS, A.C.P. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Cerrados*. V. 25, n. 42. Brasília, UnB, 2016.
- DIAS, A.C.P.; SOUZA, R. C. S. O lugar do(s) cânone(s) na formação dos sistemas literários infantil e juvenil brasileiros. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. N. 2. Santiago de Compostela, Espanha, 2015. p. 181-201
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. São Paulo: Alameda, 2013.
- PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SARLO, B. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas

Alexandre José Cadilhe
Andreia Rezende Garcia-Reis

INTRODUÇÃO

Realizar reflexões acerca da formação de professores constitui-se como ação acadêmica e política de extrema relevância na contemporaneidade brasileira, considerando o aumento de ofertas de cursos de Licenciatura no país, acompanhado mais recentemente pelo declínio do interesse da população mais jovem em formar-se docente. Tal formação pressupõe, como apresentado por Gimenez (2005), um acolhimento de novas gerações e de seus tipos e modos de conhecimentos; um trabalho orientado por tomadas de decisões que vão trazer implicações para a educação de modo mais amplo e, em decorrência deste, trata-se de um potente dispositivo para mudanças sociais.

No campo da Linguística Aplicada, que tem ocupado-se, dentre outros temas, a pensar a formação do professor de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Língua Brasileira de Sinais e Línguas Indígenas, por exemplo, é possível traçar perspectivas históricas que têm marcado essa formação. Entre elas, destacamos mudanças que partem de uma orientação prescritiva na formação de professores em lógicas de treinamentos, para uma concepção de que a formação se dá em contexto inicial e segue de modo contínuo,

marcada por práticas reflexivas e trabalhos colaborativos entre professores (MILLER, 2013). São mudanças que reconhecem a complexidade tanto da formação profissional docente quando do trabalho na Educação – para não dizer, ainda, do caráter diversificado do modo como ocorre essa formação.

Diante desse fator, em 2015, o Ministério da Educação, no Brasil, instituiu novas diretrizes curriculares para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, como uma tentativa de lidar com a diversidade marcante da profissão. Os temas estabelecidos pelo documento são inúmeros, que vão desde atribuições às diversas instâncias públicas, quanto ao campo das habilidades e competências esperadas. No que tange ao uso da linguagem, salientamos dois: (i) a expectativa de que os cursos garantam “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (BRASIL, 2015, p. 5) e (ii) o estabelecimento de um currículo de formação que proporcione “a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 6)¹.

Pactuamos com as reflexões de Maciel (2013), para quem “apenas a proposição de documentos não garante sua aplicação na sala de aula” (p. 238): há “mundos paralelos” em constantes tensionamentos, numa circularidade entre o macropolítico das orientações institucionais aos micropolíticos das interações que se estabelecem numa sala de aula. Essa perspectiva é válida nos dois contextos de políticas educacionais bastante caras aos professores: tanto na relação entre Parâmetros Curriculares Nacionais e a atual Base Nacional Curricular Comum, no que tange ao praticado nas

¹ Temos a compreensão de que todo documento de orientação curricular é também produto de uma série de escolhas, disputas, crenças, culturas, etc. A Resolução n. 02 de julho de 2015 não foge a essa característica: temos ciência de suas limitações e da ausência de políticas que garantam aos cursos de Licenciaturas o necessário para uma formação de professores que seja adequada ao estabelecido na Resolução.

salas de aula de educação básica em escolas públicas e privadas pelo Brasil; quanto na relação entre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e o que é efetivamente realizado nos espaços de formação docente no país.

Assim, considerando as diretrizes ressaltadas para a formação de professores, algumas questões geradas por essas tensões entre o macro e micropolítico podem ser levantadas, tais como: que perspectivas sobre a língua/linguagem possibilitam uma compreensão sobre os seus usos nas modalidades orais, escritas, multimodais, etc.? Como configurar espaços na formação que garantam o aprimoramento e a reflexão sobre diversas linguagens? Que dispositivos teóricos e práticos deverão ser selecionados para uma aproximação mais adequada com as práticas escolares, sem desconsiderar o contexto acadêmico de formação, que também tem suas próprias demandas? Ressaltamos que essas questões são pertinentes a todo docente que atua diretamente na formação de professores para a educação básica, e não somente aos formadores de professores de línguas.

Situados nesse contexto, temos como objetivo apresentar alguns caminhos que possibilitam construir uma compreensão sobre a linguagem na formação de professores e ainda atender às orientações do MEC. Esses caminhos fundamentam-se, por um lado, pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e a sua proposta de concepção discursiva de linguagem e, por outro, pelos Estudos de Letramentos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, campos em que as práticas de uso da linguagem são analisadas a partir de eventos e práticas de letramentos.

Para isso, na próxima seção, apresentamos os pressupostos da dimensão discursiva da linguagem, pelo viés dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como os conceitos de enunciado e gêneros que perpassam as interações sociais pela linguagem.

Na seção seguinte, Letramentos de Professores em perspectiva discursiva, articulamos a concepção discursiva da linguagem

a eventos e práticas de letramento que sejam significados ao professor, incluindo o letramento escolar e o letramento acadêmico.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma síntese da nossa aposta de trabalho e alguns desafios que compõem esse empreendimento.

A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM

Escrever sobre a concepção discursiva da linguagem e reafirmar essa perspectiva parecem-nos uma tarefa redundante e por isso mesmo desnecessária, uma vez que não haveria outra possibilidade de compreender essa prática social. Por outro lado, percebemos importante reafirmar tal concepção e defendê-la, principalmente, quando o foco é o ensino da linguagem e a sua prática na formação de professores.

Esse debate está presente, inclusive, no ensino da língua na educação básica, desde a publicação e a ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998). Nesse contexto, acompanhamos o fortalecimento da defesa em favor de uma dimensão discursiva nas práticas de ensino de língua, voltadas para as atividades de uso e reflexão linguística, em situações reais de comunicação, por meio da leitura, escuta, fala e escrita. É frequente a crítica à dimensão fragmentada, descontextualizada e de análise das unidades linguísticas mínimas no processo escolar de ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, 1998; BRONCKART, 2010, 2015; ROSA, 2015; PEREIRA e RODRIGUES, 2016). Mas para que uma mudança de perspectiva também se efetive nas práticas didático-metodológicas em sala de aula, no planejamento do professor e em sua atuação profissional, será preciso uma compreensão dessa abordagem, que é a orientação defendida pelos documentos oficiais e por grande parte das pesquisas em linguística aplicada: a do estudo da linguagem em sua dimensão discursiva.

Para Bakhtin (2006), a linguagem é um fenômeno social de interação verbal entre sujeitos, presente em todas as esferas da atividade humana. Nenhuma produção linguística pode ser realizada fora de uma esfera social, que impõe restrições e possibilidades a essa produção. É sobretudo a situacionalidade sócio-histórica a que está sujeita a produção dos discursos que faz com que falantes e ouvintes ou leitores e escritores observem características linguísticas e extralinguísticas diretamente implicadas na interação verbal. Sem essa observância, corremos o risco de ter nossos discursos mal compreendidos ou de obtermos uma avaliação negativa de nossa produção linguística.

Ainda de acordo com o autor mencionado, os enunciados, entendidos como unidades de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006), são proferidos para buscar um efeito dialógico, uma atitude responsiva ativa por parte do ouvinte/leitor. Nesse sentido, um projeto discursivo é sempre elaborado reconhecendo o contexto em que é produzido e tendo em vista os prováveis interlocutores, ou seja, nenhuma produção linguística é neutra e livre de interferências sociais, as quais exercem funções coercitivas e imperativas sobre ela. Tais enunciados, produzidos em diferentes esferas da atividade humana (como a religiosa, a científica, a artística e a educacional, por exemplo) são pertencentes aos mais variados gêneros discursivos, elementos orientadores e significadores da interação. Por outro lado, as esferas também contribuem para a estabilização dos gêneros, uma vez que a adequação de nossa interação numa dada situação de comunicação se dará a partir de nossos conhecimentos e domínio do gênero do discurso apropriado a essa interação.

Nas palavras do autor russo:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero

pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Ao assumirmos a posição do Círculo de Bakhtin (BRAIT, 2006), assumimos que a linguagem é constitutiva das atividades sociais, que a comunicação é a essência da linguagem (MARCHEZAN, 2006) e, ainda, para Vygotsky (2010) e Bronckart (2006), exerce papel central no desenvolvimento humano.

Cristovão (2008, p. 04), referindo-se a Bronckart e a Coseriu, apresenta cinco argumentos em favor da definição da linguagem como uma atividade significativa, entre os quais destacamos “(1) a linguagem é dialógica (se inscreve socialmente e se dirige ao social)” e “(5) a dimensão comunicativo-social da linguagem implica em marcas de alteridade, de intersubjetividade”. Esses argumentos nos levam a afirmar que, já que as ações humanas são sociais, as ações de linguagem como uma forma particular de ação significativa (BRONCKART, 2006) também o são, se desenvolvem nas e constituem as atividades sociais.

Sabemos que os significados e as relações de significados construídas numa dada língua não são naturais, pelo contrário, são sociais e se constroem no social (BRONCKART, 2006). Nessa direção, a linguagem exerce um papel de mediação entre nós, sujeitos do mundo, e os significados construídos. A mediação, para Vygotsky, seria um processo de intervenção, entre o mundo e os sujeitos, por meio de elementos intermediários. A relação entre os sujeitos

e o mundo não se dá de forma direta, mas mediada por artefatos culturais mediadores (MACHADO, 2009). Nesse sentido, tanto outros sujeitos quanto objetos podem atuar como elementos mediadores, num determinado contexto sócio-histórico. A linguagem, para a perspectiva teórica assumida aqui, atuaria não só como um elemento mediador entre nós e o mundo, mas mais do que isso, ela é a própria mediação, uma vez que possibilita a mediação entre os sujeitos e os significados já construídos socialmente.

Para o interacionismo sociodiscursivo, a concepção de linguagem não se limita somente a um meio de expressão de processos psicológicos, como percepção, sentimentos, cognição, emoções, mas seria, sim, “um instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (BRONCKART, 2006, p. 122). Na mesma perspectiva, Machado (2009) assume o papel fundador da linguagem e da atividade discursiva no desenvolvimento humano, devido a sua centralidade ao organizar, regular e comentar as atividades humanas. Segundo a autora, é por meio da linguagem “que se constrói uma ‘memória’ dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (MACHADO, 2009, p. 48).

Como quadros obrigatórios de qualquer produção verbal, os gêneros de textos existem e coexistem no ambiente da linguagem, acumulando-se historicamente num subespaço dos mundos de obras e culturas, ou pré-construídos humanos (BRONCKART, 2006). Assim, acreditamos que as aulas de Língua Portuguesa na escola teriam como uma de suas funções possibilitar o acesso dos alunos a esses pré-construídos, criando situações de aprendizagem dos gêneros textuais, nas atividades de leitura, escuta, produção oral e escrita, contextualizadas e organizadas em um planejamento. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), como um documento oficial do ensino de língua, também defendem a perspectiva do uso e da reflexão linguística nas atividades de ensino dessa disciplina na educação básica, em práticas

de linguagem a partir dos gêneros textuais, materializados em textos orais e escritos.

Uma vez assumida a concepção discursiva da linguagem, endereçaremos nosso olhar para a formação do professor por um viés discursivo. Temos defendido, pesquisado e trabalhado por uma formação docente que contemple tanto as demandas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, quanto da formação de professores em outros campos, como na Pedagogia, por exemplo. Tratam-se de demandas de caráter prático/reflexivo, em que o futuro docente possa, a partir de uma atividade formadora discursiva, atuar como um professor na mesma perspectiva (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2016; MAGALHÃES e GARCIA-REIS, 2017; GARCIA-REIS, no prelo). Para Machado (2009), a transposição didática, entendida como um processo de transformação dos saberes científicos para torná-los ensináveis e aprendíveis, portanto, também, um processo de adaptação, é complexa quando se refere ao ensino de línguas. Isso porque, como sinaliza a autora, deve-se levar em conta, nessa transposição, as práticas de linguagem efetivas desenvolvidas pelos adultos e ter uma representação das capacidades práticas que os alunos devem desenvolver, além de considerar os conhecimentos científicos validados nas ciências de base. Nesse sentido, nos questionamos como os professores que não passaram por uma formação em que o caráter discursivo da linguagem tenha sido central poderão desenvolver uma prática de ensino de língua com essa abordagem.

É preciso considerar, como aponta Bronckart (2006; 2015), que o centro da atividade educacional são as interações entre professor e alunos, e que o processo de transposição didática deve se desfazer do aplicacionismo para reconhecer a autonomia do professor. Mas acreditamos que para que tal autonomia aconteça, será preciso ter havido um contexto de formação inicial que contribua de fato para a transformação dos processos psíquicos do professor, para que haja, nas escolas de formação básica, uma atividade formadora que contribua com a transformação dos processos psíquicos dos alunos (BRONCKART, 2015).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar como os cursos de Licenciatura podem garantir espaços de uso de linguagem que possibilitem, por um lado, aprimorar as capacidades e performances dos discentes e, por outro, ensaiar perspectivas teóricas e práticas que venham a compor o trabalho na sala de aula na educação básica. Em outros termos, esse exercício de repensar os espaços de uso da linguagem na formação de professores seria o “equivalente ao cientista que testa a vacina em si mesmo” (GIMENEZ, 2005, p.197). Essa será a discussão empreendida na próxima seção deste texto.

LETRAMENTOS DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Conforme apresentado na Introdução, compreendemos que se configura como um desafio à formação de professores o atendimento às orientações para os currículos dos cursos de Licenciatura, no que tange ao desenvolvimento de capacidades de uso da língua nos contextos acadêmico e pedagógico/profissional. A partir dessas diretrizes, as Universidades e demais Instituições que formam professores devem propor espaços no currículo que garantam esse aprendizado. Por outro lado, também argumentamos em favor da necessidade de pressupostos teóricos que orientem um trabalho pedagógico de formação que seja potente ao proposto no documento. Dessa forma, entendemos a concepção discursiva da linguagem – bem como um trabalho fundado na interação social e no reconhecimento dos gêneros textuais como parte dessa interação – como contribuições relevantes do Interacionismo Sociodiscursivo para pensarmos em práticas que façam sentido à formação docente.

Se defendemos um trabalho com a língua(gem) a partir de práticas textuais relevantes na escola básica, o contexto de formação precisa olhar para os textos a partir de um movimento descendente, em que sejam considerados desde seu contexto de produção, objetivos comunicativos etc. até as unidades mínimas que o constituem. Assim como Cristovão (2015), compreendemos

que para aprender a ler e a escrever textos são necessárias aprendizagens relacionadas às capacidades de linguagem: *capacidades de ação* (aquelas que, a partir de representações da situação de comunicação, o sujeito adapta sua produção discursiva, como também adota procedimentos e estratégias de leitura diferenciados); *capacidades discursivas* (são aquelas que possibilitam o escritor ou falante fazer escolhas dos tipos de discurso e sequências textuais para elaborar o conteúdo a ser produzido); e *capacidades linguístico-discursivas* (aquelas mais diretamente relacionadas à produção textual, como as operações de textualização e escolha de itens lexicais) (CRISTOVÃO, 2015). Além dessas capacidades, Cristóvão e Stutz (2011) criaram as *capacidades de significação* (relacionadas à construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais e suas relações com as atividades de linguagem) e, mais recentemente, Dolz (2015), reconhecendo a presença da multimodalidade nas experiências com a linguagem, propõe as *capacidades multissemióticas* (relacionadas a diferentes semioses que não são transmitidas somente pelo que é verbal).

Uma vez compreendendo que o uso da linguagem se faz de forma dialógica, e que enunciados escritos, orais e multimodais organizam-se em gêneros textuais, compartilhamos a tese de que o evento social em que a linguagem (escrita ou multimodal) é colocada em jogo assume um papel fundamental na condução de práticas desse uso – ou as ações que organizam a produção, o agenciamento, a leitura, etc. A esse evento, chamaremos evento de letramento; e às possibilidades de práticas, denominaremos práticas de letramento (STREET, 2012; 2014).

Vale antes, contudo, situarmos de que modo estamos compreendendo o conceito de letramento(s), expressão que, nas últimas décadas, passou por diversos deslocamentos (VIANNA *et alii*, 2016). No Brasil, a expressão começou a ser usada em resposta a limitações que o conceito de alfabetização apresentava, no que tange ao uso da linguagem e ao conhecimento das tecnologias que ela emprega (SOARES, 2004). Assim, a compreensão do letramento

como o uso da linguagem escrita em práticas sociais proporcionou uma primeira reflexão de que os domínios da tecnologia da escrita (como o alfabeto, por exemplo) eram insuficientes para participar de uma comunidade letrada.

Uma primeira “virada” nos estudos de letramento (STREET, 2014; VIANNA et alii, 2016) ocorreu com os *New Literacies Studies*, representados pelo pesquisador britânico Brian Street e outros, cujas contribuições ao campo vieram a partir de estudos em vertente sociocultural sobre os usos da língua(gem). Sem negar perspectivas que lidam com o uso da linguagem escrita em lógicas cognitivas, a partir de competências e habilidades individuais, Street defende que isto constitui um modelo de letramento (denominado “autônomo”), e que concorre com outro, de ordem social, que inclui práticas, atribuição de valores e relações de poder no uso da linguagem (denominado modelo “ideológico”) (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995). A partir, então, de estudos etnográficos sobre os eventos em que a linguagem (escrita) assume um papel central, bem como os diversos modos de organizar esse uso, com a descrição das práticas de letramento, o conceito sofre uma explosão, consideradas as inúmeras nuances sociais, semióticas, institucionais, que podem configurar uma série infindável de letramentos (VIANNA et alii, 2016).

Esses posicionamentos de ordem teórico-prática nos estudos do letramento, sobretudo, na Linguística Aplicada, tiveram uma série de efeitos para se pensar o processo de escolarização e ensino da Língua no país, como demonstrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (cf. CADILHE, 2015). Isso nos sinaliza a urgência de repensar a formação de professores em uma abordagem que se aproxime de práticas de letramento legítimas, em uma abordagem discursiva da linguagem, e não somente um ensino instrumental da língua, com foco na ampliação do vocabulário e na correspondência a uma variedade padrão culta da língua portuguesa.

Para “dar um passo” na direção dessa aproximação, torna-se relevante que os currículos de formação docente estabeleçam “espaços” de forma explícita, como proposto nas diretrizes do MEC, citadas na Introdução. Contudo, ainda persiste o desafio: o que conta como letramento do/para o professor?

Os estudos do letramento têm sido pertinentes ao abordar as diferenças e aproximações entre o letramento do professor, o letramento escolar e o letramento acadêmico. Quanto ao primeiro, esse tipo pode ser compreendido como “práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local do trabalho – a escola – isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de letramento (VIANNA *et alii*, 2016, p.49). O letramento escolar, por sua vez, diz respeito “às práticas de uso da escrita típicas da escola, as quais tradicionalmente privilegiam quase exclusivamente as formas da língua padrão e as obras canônicas (idem).

Assim, contam como letramento do professor, por exemplo, a leitura de textos didáticos e acadêmicos para planejamentos de cursos e aulas; o uso de ferramentas digitais para acesso e produção de material; a produção de documentos, como relatórios, atas, diários, ou ainda de textos acadêmicos e de reflexão científica, quando envolvido em processos de formação continuada de forma autônoma ou acompanhada. Por outro lado, o letramento escolar conta com práticas de leitura e estudo de materiais didáticos pelos estudantes; busca de textos e informações em ambientes virtuais – que, por sua vez, configuram-se em hipertextos; produção escrita de documentos como provas, relatórios, resenhas, cartazes digitais ou manuais, diários em blogs e redes sociais, etc. (MENDONÇA; BUNZEN, 2006).

O letramento acadêmico, por sua vez, corresponde a um “processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situações de produção de conhecimento científico

em áreas específicas” (MOTTA-ROTH, 2013, p.143). A grosso modo, inclui práticas de leituras e estudos de artigos, verbetes científicos, relatórios, resenhas, bem como a produção desses mesmos gêneros, como modo de engajar-se na produção de conhecimento pertinente para a sua atuação profissional.

Uma vez apresentadas essas delimitações, acreditamos que o letramento escolar seja um tema bastante significativo para as disciplinas relacionadas ao Estágio Supervisionado, ou de Práticas Pedagógicas, presentes nos currículos de formação de professores. Essa temática é relevante para todas as áreas de conhecimento, considerando que o que conta como letramento numa aula de Língua Portuguesa pode não contar em uma aula de Matemática, por exemplo, e vice-versa. Elencamos algumas questões que podem compor as reflexões dos espaços constituídos por essas disciplinas:

1. Que gêneros são selecionados para leitura nesta disciplina/ aula? Em que meios – físicos ou digitais – eles são acessados? Que linguagens são empregadas – verbal, imagéticas, cartográficas...?
2. Que práticas de leitura compõem essa aula – leituras individuais, leituras em grupos, silenciosas, em voz alta? O que se faz dessas leituras – paráfrases, reflexões críticas, contextualizações...?
3. Que práticas de produção textual compõem essa aula – dissertações em provas e trabalhos, escritas em grupo ou individualmente; elaboração de textos em folhas ou programas de computador, com uso de imagens, tabelas e outros recursos...?
4. Como as interações são estabelecidas nas aulas da educação básica e como os textos são articulados nesses encontros – há perguntas para verificação de conhecimento, conversas que provocam a emergência do conhecimento prévio, discussões sobre implicações daquele conhecimento na vida social? As interações são formais, informais, autoritárias, democráticas...?

Assim, acreditamos que tais reflexões sintetizadas nos quatro tópicos acima possibilitam um reconhecimento acerca das práticas de letramento escolar que são estabelecidas na escola, em todos os componentes curriculares.

Por outro lado, entendemos que o reconhecimento de diferentes configurações do letramento escolar ainda é insuficiente na formação de professores: é preciso também que sejam garantidos espaços para um letramento acadêmico, que ocorra de forma situada em letramentos pertinentes à vida profissional do professor. Em currículos mais tradicionais, esses letramentos costumam ser fragmentados em disciplinas ligadas ao campo das Práticas Textuais ou Práticas de Gêneros Acadêmicos; contudo, assim como os letramentos escolares ocorrem em todos os campos de conhecimento na escola, o mesmo ocorre na Universidade, em cursos de formação de professores: todos os componentes curriculares têm a responsabilidade de proporcionar caminhos para que futuro docente seja engajado em práticas discursivas que correspondam ao necessário para sua atuação. Algumas reflexões podem colaborar nesse sentido:

1. Que gêneros acadêmicos são significativos no campo de conhecimento do futuro docente? Artigos resultados de estudos qualitativos, quantitativos, experimentais? Resenhas de textos, de equipamentos ou outros produtos? Quais são os textos “fundadores” do campo, de ordem conceitual e teórica, e como eles são articulados em textos de ordem aplicada, reflexiva e prática sobre o trabalho na escola (em outros termos, como se dão as relações intertextuais, hipertextuais, interdiscursivas...)?
2. As práticas de leitura estabelecidas pelo docente na Universidade são de que tipos: identificação de informações, compreensão e aplicação de conceitos, reflexões críticas sobre implicações daquele conhecimento, reprodução de conhecimento, produção de conhecimento situado...?

3. Que textos são produzidos pelos estudantes, e com quais finalidades? Que gêneros são mais recorrentes: provas objetivas e discursivas, relatórios, resenhas, ensaios, artigos resultados de pesquisa com metodologias explícitas, diários de campo, portfólios...? O que o docente faz com esses textos? Há diálogos escritos no processo de leitura e devolução pelo docente? Que recursos os estudantes fazem uso na produção de seus textos? Há imagens, som, movimento, linguagem verbal escrita e oral, interações formais (seminários), informais...?

4. Como o professor articula os textos em sua aula com os futuros docentes? São discutidos conceitos-chaves, mapas conceituais, reflexões críticas, implicações para a escola? As interações são com foco unicamente no professor, ou os estudantes são engajados a participar e se colocar? Como são negociados os dissensos?

Não é nosso objetivo esgotar as questões e as reflexões que podem potencializar um letramento acadêmico relevante para formação de professores; o que defendemos é a urgência de um trabalho de formação docente que, no campo da língua(gem), seja realizado de forma dialógica, crítica, reflexiva, sensível aos diversos recursos linguísticos e semióticos disponíveis, inclusive em contextos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Introdução deste ensaio, apresentamos nosso propósito de construir uma compreensão sobre como o trabalho com a linguagem na formação de professores pode constituir um caminho que promova letramentos significativos para o futuro docente, considerando ainda o disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Entendemos que essa é uma responsabilidade que deve ser compartilhada em todo o currículo de um curso de formação, e não somente na segmentação de algumas disciplinas.

Como orientação teórico-metodológica de ensino, compartilhamos de concepções do Interacionismo Sociodiscursivo e dos Estudos de Letramento na Linguística Aplicada. Conceitos como discurso, gêneros, enunciados, eventos e práticas de letramentos escolares, acadêmicos e de professores foram entrecruzados, numa rede potente para um trabalho que faça mais sentido ao contexto profissional docente.

Em outros termos, nossa aposta é no estabelecimento de uma sala de aula no curso de formação de professores que proporcione interações orais, escritas, multimodais, configuradas no que Signorini define como gêneros “catalisadores”: “gêneros discursivos que favoreçam o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (2006, p.08). Partes desses gêneros já são aqueles que compõem as rotinas de um letramento acadêmico; contudo, ressignificados, para que tenham maiores efeitos na formação profissional.

Outro fator relevante nesta proposta de trabalho é a necessidade do engajamento conjunto, colaborativo entre docentes e discentes – talvez um dos maiores desafios na formação de professores (SIGNORINI, 2007). Como citado no final da segunda seção, a partir de Gimenez (2005), não cabe mais aos cursos universitários prescrever “remédios” que não tenham experimentado. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem outros caminhos metodológicos de trabalho, com letramentos mais significativos, interativos e situados, entendemos que essa mudança tem relação estreita com o que ocorre nas salas de aula dos cursos de formação de professores. Compartilhamos também o desejo de que essas experiências componham reflexões acadêmicas (cf. MILLER, 2013), tanto no sentido de dar visibilidade à área de formação de professores, quanto de fortalecimento enquanto uma rede científica e profissional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015: Definição de Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita. *Revista Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.
- _____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. (2015). Apresentação. In: *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.
- CADILHE, A.J. Letramentos, Interação e Discurso na sala de aula: reflexões sobre a formação de leitores. *Revista Unifeso Humanas e Sociais*. Teresópolis, v. 02, n.02, p. 99-122, 2015.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. ANJOS-SANTOS, L. M. dos; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. de Q. P. de. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- _____. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. *et al.* (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

- DOLZ, J. *Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)*. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLHlcSrc>>. Acesso em: 7 out. 2015.
- GARCIA-REIS, A. R. *Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras*. No prelo.
- GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: _____. *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2005.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e a prática de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A. (org.). *Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. Escrita e formação docente: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa. *Raído*, 2017.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In NICOLAIDES, C.; SILVA, K; TILIO, R.; ROCHA, C (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013.
- MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MILLER, I.K. Formação de Professores de Língua: da eficiência à reflexão crítica e ética. In MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do Letramento Acadêmico por engajamento em práticas sociais na Universidade. In VIAN Jr., O.; CALBATIANO, C. *Língua(gem) e suas múltiplas faces*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- PEREIRA, R. A. e RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

- ROSA, D. C. da. Práticas de escrita nos anos iniciais: encaixes e percalços. In.: COSTA-RÜBES, T. da C. e ROSA, D. C. da. (orgs.) *A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula*. Campinas/SP: Pontes, 2015.
- SIGNORINI, I. Prefácio. In SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Letramento e inovação no ensino e na formação de professores de Língua Portuguesa. In SIGNORINI, I. (org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. *Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura*. Juiz de Fora, 2014.
- VIANNA, C. et al. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre Letramento Acadêmico e Letramento do Professor. In KLEIMAN, A. & ASSIS, J. (org.). *Significados e ressignificados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais

Eliana Merlin Deganutti de Barros

INTRODUÇÃO

A formação do professor de língua materna hoje passa por um momento de transição, de uma linha mais tradicionalista, voltada para concepções de língua como estrutura, norma, para uma concepção de cunho interativo, a partir de uma abordagem discursiva, que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente-produtor – é produzido. Essa vertente tem como um dos pilares os estudos bakhtinianos sobre interação verbal: “[...] qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual [...], mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer [...], é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 113).

Essa linha interacionista tem sido base epistemológica de várias correntes teóricas, entre elas o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criado, a princípio, por J.P. Bronckart (2003) e expandido por vários pesquisadores da faculdade de Psicologia e Educação de Genebra e de outros países, como é o caso do Brasil. Em sua vertente didática, o ISD tem como lócus de pesquisa o GRAFE (Groupe de Recherche pour l’Analyse du Français Enseigné), do qual fazem parte B. Schneuwly e J. Dolz (2004a) e G. S. Cordeiro (2015), entre outros.

No Brasil, os trabalhos da vertente didática do ISD são conhecidos, sobretudo, pela publicação do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a), no qual o grupo sistematiza o procedimento *sequências didáticas de gêneros* (SDG)¹ e apresenta suas bases teórico-metodológicas. Essa metodologia passa, então, a ser utilizada por vários segmentos de formação docente, como é o caso da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, que utiliza a SDG como base metodológica de construção dos materiais didáticos disponibilizados aos professores (cf. www.escrevendoo-futuro.org.br).

É nesse contexto que a SDG chega aos cursos de formação inicial de professores, como uma ferramenta para a concretização da proposta de tornar o gênero de texto objeto e/ou instrumento do ensino da Língua Portuguesa (cf. BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008 – documentos oficiais da educação que colocam os gêneros como condutores do processo de ensino-aprendizagem da língua). É nesse panorama que, em 2012, ao atuar como docente em um curso de Letras (UENP), introduzimos no programa da disciplina de formação de professores (4º ano) a proposta da SDG. O objetivo era que os alunos assumissem o papel de docentes, em um momento pré-intervenção didática, e elaborassem uma SDG que pudessem desenvolver em uma sala do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). É a partir desse contexto que os dados desta pesquisa foram gerados e os resultados trazidos aqui para discussão.

A premissa deste trabalho é, pois, que a formação do professor deve trabalhar todos os níveis da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1984) dos objetos da língua (tanto externa quanto interna), para que o professor não se torne um refém de livros didáticos. É preciso que a formação contemple não apenas o estudo teórico dos objetos de referência, mas também metodologias e estratégias para sua transição a objeto a ensinar, ensinado e aprendido. Entendemos que o foco precisa girar em torno da tríade: *ensino* (foco no professor),

1 Embora a expressão usada pelo ISD seja “sequência didática”, achamos por bem incorporar “de gêneros”, uma vez que a expressão se popularizou e tem sido referência para nomear diversas práticas didáticas que fogem da proposta de Genebra.

aprendizagem (foco no aluno) e objetos e ferramentas didáticas (foco nos referenciais e na instrumentalização do ensino).

Para este trabalho, trazemos, como recorte de pesquisa, a análise de SDG produzidas por alunos do 4º ano de um curso de Letras, com o propósito de investigar representações do papel do professor e do ensino projetadas na discursividade dessas SDG. O objetivo é, a partir da análise da planificação das instruções para o professor, das atividades, tarefas e dispositivos para os alunos, delimitar “tipos de atividades/tarefas” e interpretá-los à luz das propostas de cunho sociointeracionista do ISD, uma vez que essa é a base teórica do procedimento didático elaborado pelos alunos-professores em formação. Outro propósito da pesquisa é descrever as *capacidades docentes* (noção teórica definida pela nossa pesquisa) requeridas pelo professor ao assumir-se como *ator* de todo o processo de transposição didática de um gênero de texto, na perspectiva metodológica das SDG, retomando essa discussão no âmbito da análise e interpretação dos dados. Para tanto, trazemos, primeiramente, uma síntese teórica da atividade docente pelo viés do ISD.

ATIVIDADE DOCENTE: O INTERACIONISMO INSTRUMENTAL DO ISD

A vertente do ISD que desenvolve trabalhos no campo do trabalho docente utiliza-se de um esquema tripolar da atividade, composto por: i) sujeito 1 da interação (professor); ii) sujeito 2 da interação (normalmente, alunos); iii) objeto da ação docente. Na perspectiva adotada pelo grupo genebrino, essa tríade é sempre mediada por artefatos/instrumentos.

Quadro 1 – Esquema tripolar da atividade docente

Elementos da tríade	Descrição
Sujeitos da interação	Normalmente: Professores X Alunos. Mediante seu agir, podem ser interpretados como atores (actantes responsáveis pelo seu agir) ou agentes (actantes não dotados de intenções, motivos e capacidades).
Objeto da ação do professor	É a “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39). Sendo assim, o objeto da atividade docente não é a aprendizagem em si, mas os meios para se chegar a ela, uma vez que, segundo Amigues (2004), a aprendizagem não pode ser atingida direta e imediatamente pelo professor, por isso não pode ser o seu objeto.
O artefato/ instrumento da ação	“Toda coisa finalizada [no sentido de que se destina a uma finalidade] de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

Fonte: a autora

Para direcionar as análises dos dados da nossa pesquisa, sistematizamos (Figura 1) o esquema tripolar da atividade docente, denominando-o *esquema de mediação formativa*:



Figura 1 – Esquema de mediação formativa

Os esquemas de mediação formativa construídos durante a nossa pesquisa baseiam-se, assim, na Figura 1.

Para complementar nossa perspectiva teórica, apoiados em algumas noções da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), tomamos a *atividade docente* como uma trama que tece:

1. *prescrições genéricas* (agir fora das restrições impostas pelo trabalho);
2. *pré-figurações específicas*, implícitas ou explícitas, oriundas de fontes externas ou do próprio trabalhador;
3. *planificações de atividades, tarefas e dispositivos didáticos*;
4. *um agir em situação de trabalho* configurado pela interação entre os dois principais atores dessa atividade: professor X alunos.

Todas essas “tramas” são tecidas pela mediação de recursos externos (*artefatos/instrumentos*) e/ou internos ao indivíduo (*capacidades*). No caso dos artefatos/instrumentos, como vimos, eles podem ter diversas naturezas, ser materiais, imateriais, simbólicos. O gênero textual, na visão do *interacionismo instrumental do ISD* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.47), é o mais expressivo instrumento simbólico: é o *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 2004) da interação interpessoal; assim como deveria ser “utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 71). Ou seja, para essa vertente, a qual nos filiamos, o gênero tem potencial de instrumento mediador da aprendizagem da produção textual. O interacionismo instrumental do ISD “insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41).

No que se refere aos recursos internos ao indivíduo, as *capacidades*, o ISD desenvolveu um quadro teórico a partir dos recursos necessários ao indivíduo para mobilizar uma ação linguageira, baseado na noção de *capacidades de linguagem*: i) *de ação* (aptidão de representar adequadamente os parâmetros do contexto de produção para agir linguisticamente); ii) *discursiva* (capacidade de mobilizar os modelos discursivos exigidos pelo gênero); iii) *linguístico-discursiva* (domínio das operações linguísticas e psicolinguísticas necessárias para a produção). Aqui, como vemos, o foco é a atividade geral de linguagem e não especificamente a atividade do professor. Não há estudos oriundos do ISD sobre os recursos internos requeridos do professor em sua atividade didática.

CAPACIDADES DOCENTES

Para complementar os estudos desenvolvidos pelo interacionismo instrumental do ISD, inserimos o conceito de *capacidades docentes* na investigação do trabalho do professor. Como capacidades docentes entendemos a capacidade de mobilizar e articular *saberes* de diversas ordens (conceituais, procedimentais, etc.), de diversas procedências (de leituras teóricas, da formação inicial, continuada, da cultura erudita, popular, da prática pedagógica, etc.) para alcançar objetivos pedagógicos específicos (como elaborar uma atividade para um módulo de uma SDG, etc.). Compreendemos que não é apenas “conhecer” um conceito, teoria, objeto ou procedimento didático que faz com que o professor seja capaz de atuar como ator de uma determinada atividade de ensino. É preciso que ele saiba mobilizar esses diversos saberes e articulá-los de modo que se tornem coerentes e adequados para uma certa situação de ensino. Por exemplo, não basta o docente saber as principais características de um gênero para construir uma boa SDG para ser desenvolvida em uma série específica, pois outros conhecimentos devem ser articulados, como saber: avaliar as capacidades dos aprendizes, representar o contexto de intervenção para delimitar com clareza

os objetivos de ensino, selecionar os principais objetos do gênero para aquela intervenção, propor atividades que vão ao encontro dos objetivos propostos, etc. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha uma formação holística para que desenvolva capacidades docentes múltiplas e transversais.

Acreditamos que o desenvolvimento de capacidades docentes se processa em uma dialética constante entre os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área. Saberes esses acumulados no processo das formações inicial e continuada, fornecidos pelo coletivo de trabalho (na forma de memória coletiva ou de textos institucionais, de cunho prescritivo) e internalizados durante a sua atividade profissional, nas execuções de tarefas exigidas pelos mecanismos da *transposição didática* (sobre esse conceito, cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009) dos objetos de ensino. Porém, corroboramos a ideia de que tais processos de transposição didática podem ser alvo também da formação inicial, tanto os de nível externo (passagem dos saberes teóricos/sociais a saberes a ensinar), como os de nível interno (passagem dos saberes a ensinar a saberes ensinados e aprendidos). Sistematizamos, no Quadro 2, as capacidades docentes que entendemos como primordiais nos dois níveis da transposição didática de gêneros textuais, a partir da metodologia das SDG:

Quadro 2 – Capacidades docentes a serem acionadas na transposição didática de gêneros

Transposição didática externa	Transposição didática interna
<ul style="list-style-type: none"> -Seleção dos objetos de ensino -Descrição dos objetos de ensino (conhecimento do objeto e suas potencialidades para o ensino) -Representação do contexto de intervenção -Adaptação do objeto de referência ao contexto de intervenção -Seleção da metodologia e procedimento de ensino -Apropriação da metodologia e procedimento de ensino -Planificação de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, de acordo com a metodologia adotada -Sequenciação e hierarquização das atividades, tarefas e dispositivos didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação das capacidades dos alunos para traçar o nível de desenvolvimento potencial -Seleção e utilização de estratégias e ferramentas de ensino -Desenvolvimento e adaptação, em sala de aula, das atividades, com suas tarefas e dispositivos didáticos -Mediação da execução das tarefas dos alunos -Construção de uma linguagem comum para referenciar os objetos do saber (gêneros e os conhecimentos a eles relacionados) -Seleção de estratégias de avaliação -Elaboração de avaliações da aprendizagem -Seleção de gestos didáticos e dinâmicas de ensino apropriados ao contexto da intervenção e aos objetos de ensino -Adaptação dos gestos didáticos e dinâmicas de ensino em “tempo real”, a partir dos (im)previstos -Gerenciamento da sala de aula (tempo, disciplina, etc.)

Fonte: a autora

Compartilhamos, dessa forma, com Oliveira (2006), quando diz que “é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam-se em objetos de ensino” (p. 105). É essencial, assim, que o professor domine os saberes científicos da sua área, saiba transformá-los em saberes disciplinares (saberes a ensinar – processo próprio da transposição didática externa), além de saber como colocar em prática a transposição didática interna (saberes didáticos).

O professor é [...] o agente primordial do sistema didático. Sem um nível suficiente de formação profissional, as principais responsabilidades associadas a sua

função não estão garantidas. O professor representa o saber e os conteúdo(s) ensinado(s), o que exige dele um domínio e uma atualização constante dos saberes a ensinar, assim como dos processos implicados na transposição desses conhecimentos para a sala de aula (DOLZ, 2009, p. 01 – tradução nossa).

No caso da metodologia de ensino assumida por esta pesquisa, fundamentada na metodologia das SDG, é preciso que o professor saiba transformar os *saberes científicos* do/sobre o gênero – *objeto unificador do ensino* – em saberes a ensinar, assim como domine o saber-fazer profissional para que esses saberes a ensinar possam ser transformados em saberes efetivamente ensinados e aprendidos. Nesse sentido, nossa pesquisa descarta a dicotomia teoria *versus* prática, para adotar uma rede conceitual dos saberes ancorada no processo da *transposição didática*. Nessa perspectiva, saberes da língua e de seus modos de realização discursiva (*saberes científicos*) devem estar à disposição dos *saberes disciplinares* e *didáticos* referentes à sua transposição para o ensino, e vice e versa, numa dialética constante, independentemente da instância que originou tais saberes.

O CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS

Os resultados e discussões apresentados neste texto inserem-se no escopo das pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP). São frutos, no contexto mais amplo, de uma *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011) que busca aliar teoria e prática na pretensão de desenvolver estratégias que levem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos de formação docente inicial e continuada.

Os dados foram gerados durante a formação inicial de alunos do 4º ano de Letras da UENP de Cornélio Procópio, em 2012, na disciplina “Formação de Professores de Língua Portuguesa e

Literatura” (2 turmas), na qual atuávamos como docente. Para a geração dos dados, os alunos, em grupos, depois de participarem de aulas teóricas sobre a metodologia de ensino do ISD, tiveram como tarefa:

- estudar e descrever um gênero de texto (escolhido pelo grupo) – 1º bimestre;
- analisar uma SDG (Olimpíada de Língua Portuguesa) – 2º bimestre;
- elaborar uma SDG para trabalhar a apropriação do gênero selecionado, com instruções para o professor e atividades, tarefas e dispositivos didáticos para os alunos – 3º bimestre;
- reescrever a SDG, a partir da revisão e orientação do professor – 4º bimestre.

Como objeto central das análises deste capítulo selecionamos as primeiras versões de quatro das 16 SDG elaboradas pelos professores em formação inicial, planejadas com atividades, tarefas e dispositivos didáticos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como mencionamos na seção anterior, o trabalho didático na disciplina de formação resultou na produção de 16 SDG, todas com mais de uma versão, pois o projeto contou com processos de revisão e reescrita textual. Para a análise em questão, selecionamos as primeiras versões de quatro SDG, consideradas, por nós, como medianas: 1) contos infantis; 2) carta ao leitor; 3) notícia; 4) reportagem.

A pesquisa exploratória privilegiou o mapeamento das atividades didáticas (com as tarefas para os alunos) textualizadas pelos alunos-professores em formação inicial, a fim de delimitar “tipos” que nos ajudassem a interpretar representações do papel do profes-

sor e, conseqüentemente, do ensino, subjacentes à discursividade do texto planejador da ação do professor e do aluno. Embora os alunos tivessem tido uma formação voltada para os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a metodologia das SDG, estamos conscientes de que o tempo destinado a essa formação não é suficiente (2h/aula por semana), uma vez que esse é apenas um dos conteúdos da grade curricular. Dessa forma, a análise busca justamente “flagrar” concepções que já se encontram arraigadas no inconsciente desses alunos, e que, muito provavelmente, são derivadas de experiências anteriores como alunos da Educação Básica.

O resultado dessa etapa contou com a observação de 46 atividades didáticas planejadas nas SDG – excetuando-se as relativas à produção e reescrita do gênero –, das quais sistematizamos quatro “tipos” predominantes²: 1) atividade baseada em questionários escritos; 2) discussão oral a partir de questionários pré-elaborados; 3) discussão oral a partir de leituras, temas (sem elaboração prévia de questionário); 4) exposição oral (sem tarefa para o aluno).

Quadro 3 – Análises das atividades e tarefas das SDG

ATIVIDADES E TAREFAS PLANIFICADAS NAS SDG	Nº	%
1. Atividade baseada em questionários escritos	03	07%
2. Discussão oral a partir de questionários pré-elaborados	14	30%
3. Discussão oral a partir de leituras, temas (sem elaboração prévia de questionário)	04	09%
4. Exposição oral (sem tarefa para o aluno)	10	22%
Atividades não sistematizadas nas SDG, apenas sugeridas	02	04%
Outras atividades/tarefas (exceto as de produção, revisão, reescrita)	13	28%
TOTAL	46	100%

2 Desconsideramos aqui as atividades que não foram sistematizadas, apenas sugeridas pela planificação da SDG, assim como as outras atividades/tarefas, que pela diversidade de estratégias adotadas não conseguimos enquadrá-las em um tipo específico.

A análise mostra, primeiramente, uma falta de diversidade na planificação das atividades, com preponderância de atividades subsidiadas por “questionários”, orais ou escritos. A priori, esse fato poderia ser interpretado como a representação de um *professor questionador*, alguém que tem como papel primordial apresentar problemas/questionamentos para serem resolvidos/discutidos pelos aprendizes. Sem dúvida, essa é uma visão, até certo ponto, bastante contemporânea no que se refere ao ensino da língua, como podemos verificar pelas várias pesquisas sobre *letramento crítico* (cf. STREET, 2014).

Entretanto, a situação aqui aponta também para a carência de uma *capacidade docente* específica em relação à transposição didática externa, a “elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, de acordo com a metodologia adotada” (cf. Quadro 2). Os autores genebrinos ressaltam a necessidade de, nas SDG, “variar as atividades e exercícios”. Para os autores, é essencial diversificar os modos de trabalhar os objetos selecionados do gênero. “Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Evidentemente, a classificação em tipos que fazemos nesta pesquisa aglutina subatividades. Por exemplo, na *discussão oral a partir de leituras* está pressuposta uma atividade de “observação e de análise de textos” (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Entretanto, o objetivo aqui é sempre partir da atividade mais abrangente, para que possamos ter uma visão geral da planificação da SDG e, com isso, trazer um ponto de vista um pouco diferente da dos autores genebrinos.

Por outro lado, nossa análise também mostrou um aprendiz de professor que busca em estratégias cognitivas, como a comparação, alternativas para a criação de atividades de ensino, como revela a atividade 1 da SDG de carta ao leitor (classificada como “outras”), em que os alunos-professores em formação propõem

que os alunos organizem um quadro comparativo entre os gêneros “carta ao leitor” e “carta do leitor”. A comparação é, sem dúvida, uma técnica bastante eficaz no ensino, pois coloca em evidência propriedades de dois ou mais objetos, facilitando a sua apropriação, uma vez que o confronto de características semelhantes ou diferentes auxilia na percepção do objeto como um todo e nas suas partes. Entretanto, falta a esses alunos capacidade docente de “sequenciação e hierarquização das atividades” (cf. Quadro 2), uma vez que essa tarefa pressupõe conhecimentos prévios dos alunos para que possam comparar os dois gêneros (até porque não foram fornecidos pela SDG textos dos dois gêneros para serem analisados). Ou seja, essa atividade não poderia, de forma alguma, ser a primeira da SDG.

O objetivo com essas breves discussões é ressaltar como falta ao aprendiz de professor (e também ao professor em exercício) instrumentos para agir na transposição didática externa, uma vez que, tradicionalmente, o trabalho docente é tomado unicamente pelo viés da transposição didática interna, ou seja, no exercício da docência “em sala de aula”. Tanto é assim que a gestão pública, muitas vezes, tem dificuldade para incorporar políticas coerentes para a “hora-atividade” na jornada profissional do professor³. Esse fato nos revela uma representação do papel do professor como *executor de aulas*.

Outro fato que nos chama atenção na análise é a preponderância de atividades orais (61%). Isso mostra a dificuldade dos aprendizes de professores em sistematizar tarefas para os alunos na modalidade escrita. Veja que o único tipo de atividade escrita proposto pela nossa categorização se refere a questionários (07%), um tipo de tarefa que não necessariamente desenvolve capacidades para a escrita, uma vez que pode ter como objetivo a compreensão de um texto/gênero (é o que acontece nas três ocorrências da SDG), de um conteúdo, etc. Ou seja, a escrita aqui pode ser apenas um

³ Consultar, por exemplo, a polêmica sobre o assunto na rede estatal do Paraná, no ano de 2017, noticiada pela imprensa local (cf. <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2017/01/professores-protestam-e-fecham-nucleos-de-educacao-no-parana.html>>. Acesso em 25 fev. 2017).

suporte para outros aprendizados. Ressaltamos esse ponto, pois a metodologia das SDG foi criada para o domínio da produção de textos (orais e escritos), sendo que todos os gêneros privilegiados pelas SDG analisadas são da modalidade escrita. Isso reforça a ideia de como é preciso desenvolver capacidades docentes no âmbito da transposição didática externa e também faz emergir outra representação do papel docente, o *professor que necessita interagir oralmente com os alunos*. E essa constatação nos leva à outra representação, uma das mais expressivas na nossa interpretação, a do *professor expositor*.

A exposição oral representou 22% do total das atividades analisadas. Esse número nos impressionou, pois a metodologia das SDG prevê não o “repasso” de ideias e conceitos prontos, mas processos de “observação e descoberta” [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Ela “evita uma abordagem ‘impressionista’ de visitação. Ao contrário, [...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacional e social que supõe a realiza o de atividades [...] estruturadas e intensivas [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Isso justifica, por exemplo, o fato de os módulos serem chamados aqui no Brasil de “oficinas” –   onde se aprende fazendo e refazendo, mas com a media o do professor, com os estímulos projetados pelas atividades de ensino.

Para estudar mais analiticamente o papel do professor expositor, fizemos uma investiga o na natureza de cada atividade expositiva e encontramos três modalidades para esse papel, denominando-as: 1 ) professor expositor de teorias; 2 ) professor expositor de teorias, com posterior aplica o no texto; 3 ) professor expositor de teorias, sem articula o com reflexão anterior. Sistematizamos cada uma das três modalidades em um esquema de media o formativa, conforme exposto na se o teórica deste texto.



Figura 2 – Esquemas de mediação formativa: professor expositor

Quanto ao que denominamos de “professor expositor de teorias”, foram verificadas atividades em que a interação professor x alunos é instrumentalizada pela técnica da exposição oral, na qual o docente é o único a executar uma tarefa – a transmissão de teorias pré-elaboradas pela comunidade científica sobre um conhecimento específico. Nesse caso, o aluno não desempenha nenhuma tarefa – age apenas como um receptor de saberes. Podemos verificar esse tipo de atividade na sinopse da SDG “notícias” do nosso *corpus* de análise, como ilustra a Figura 3, em que a atividade de exposição sobre a estrutura do gênero “notícia” aparece sem nenhuma ancoragem textual-discursiva – veja que não há atividade anterior ou posterior que analise, em textos de notícias, o conteúdo abordado na exposição. É a teoria pela teoria. A exposição é, dessa forma, uma ferramenta para se transmitir teorias tomadas supostamente como “verdades”, pois não se “comprova-as” com uma análise textual. Infelizmente, como vemos, o papel de professor expositor de teorias ainda se encontra na representação do aluno de Letras,

pois, quando lhe é imputada a tarefa de planejador do trabalho docente, esse papel acaba se revelando, como mostra o exemplo a seguir (Figura 3). Ou seja, mesmo passando por uma formação que privilegia o papel do professor mediador, a partir de uma metodologia de caráter interativo, ainda são muito fortes as representações trazidas, provavelmente, da sua experiência como discente.

<p>EXEMPLO SDG – Notícia</p>	<p>7) Questionário oral sobre o contexto de produção do gênero notícia</p>
<p>Oficina 3: Contexto de Produção do gênero</p>	<p>8) Aula expositiva sobre o contexto de produção (Apoio: texto teórico extraído da internet, sem fonte)</p>
<p>Exposição de teorias de forma descontextualizada</p>	<p>9) Aula expositiva sobre a estrutura da notícia (Apoio: texto teórico extraído da internet, sem fonte)</p>
	<p>10) Atividade de diferenciação entre a notícia, o conto e a reportagem (atividade sem sistematização, apenas sugerida)</p>

Figura 3 – Exemplo “professor expositor de teorias”

No que se refere à segunda modalidade, “professor expositor de teorias, com posterior aplicação no texto”, verificamos uma recorrência alta de planejamentos de atividade em que o docente deve expor uma certa teoria em relação a um objeto do conhecimento, seguida da sua “aplicação” na análise de um exemplar textual. Ou seja, apresenta-se como “verdade” uma teoria relacionada ao funcionamento do gênero e, em seguida, tenta-se “prová-la” por meio da observação de um texto prototípico do gênero. O trecho, a seguir, retirado da planificação das instruções ao professor da SDG “carta ao leitor”, ilustra nossa análise:

SDG: Carta ao leitor
 Oficina 1: Uma carta para o leitor...
 Atividade 2
 “Professor: É a sua vez de **expor**. **Apresente** as principais características, sem o aprofundamento dos módulos, do gênero e **tente mostrá-las** nos textos. [...] As características a serem expostas são: [...]”

Figura 4 – Exemplo do “professor expositor de teorias, com posterior aplicação no texto”

O problema aqui é que se tira do aluno a oportunidade de “descoberta”, de reflexão, pois se traz algo pronto, anteriormente sistematizado. Não se leva em consideração os diferentes contextos de funcionamento da prática de linguagem, uma vez que se “engessam” as características do gênero, reduzindo-o a uma estrutura pré-estabelecida, sem chance de variações e mudanças. Esse é um papel que está bastante presente nas representações dos alunos de Letras, que costumam conceber o professor de Língua Portuguesa como detentor de teorias sobre textos, cuja função é transmitir e mostrar que essas são verdadeiras, por meio do confronto entre teoria e texto.

O último papel docente analisado é o “professor expositor de teorias, sem articulação com reflexão anterior”. Diferentemente do anterior, a técnica da exposição é utilizada após uma reflexão que, supostamente, deveria embasar a teoria. Entendemos que não seria um problema caso a reflexão fosse suporte para a sistematização de teorias/conhecimentos. O que vemos no exemplo (Figura 5 – SDG da notícia) é uma reflexão baseada num questionamento oral sobre o contexto de produção das notícias, com posterior apresentação (neste caso, com a mediação da escrita) de conhecimentos pré-estabelecidos sobre o tema. Ou seja, a reflexão anterior parece servir apenas de pretexto para a atividade de exposição. Entendemos que seria diferente se a planificação da atividade co-

locasse o professor como mediador da produção do conhecimento, estipulando como tarefa do aluno a sistematização, em forma de relatórios, por exemplo, dos conhecimentos que foram alvos da discussão anterior.

SDG: Notícias
 Oficina 3: Contexto de Produção do Gênero Notícia
 Atividade 6: “Professor, discutir com a turma as questões do contexto de produção: Onde temos acesso ao gênero notícia? Quem escreve uma notícia? [...]”
 Atividade 7: “Depois, passar o texto abaixo na lousa, para os alunos copiarem” [texto teórico sem fonte sobre: o que é ser jornalista; as características necessárias para ser um jornalista; formação; atuação]

Figura 4 – Exemplo do “professor expositor de teorias, após reflexão sobre práticas”

Outro problema encontrado, ressaltado pelos exemplos trazidos, é a falta de referências bibliográficas nos excertos teóricos apresentados como ancoragem das atividades de exposição. Isso revela uma representação banalizada do ensino, na qual a internet (meio de busca dos excertos) pode ser usada irrestritamente como fonte do saber teórico, sem se verificar a autoria textual. Evidentemente, a internet disponibiliza hoje textos de alto valor teórico e didático, que podem respaldar o ensino, porém, a internet não é “autora” de textos, mas veículo de divulgação. Por isso, é importante que o professor desenvolva capacidades docentes para selecionar materiais de qualidade que possam instrumentalizar as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula, sem se esquecer da importância da autoria textual, para dar credibilidade aos conhecimentos mobilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui introduzidas tiveram como um dos objetivos trazer à tona uma problemática, muitas vezes esquecida nos cursos de formação (inicial ou continuada): a capacitação docente para o momento de planejamento e planificação do trabalho do professor, representado, por esta pesquisa, a partir da noção de transposição didática externa. Entendemos que, para o professor ser ator pleno do seu agir profissional, ele não pode ignorar o trabalho “de bastidores”, o momento pré-intervenção didática, uma vez que o trabalho docente não pode ser associado apenas ao “dar aula”. Entendemos que, ao desenvolver capacidades para selecionar objetos de referência, adaptá-los ao contexto de ensino e planificar atividades, tarefas e dispositivos didáticos visando à aprendizagem do aluno, o professor está também se capacitando para atuar diretamente nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso porque, quando ele se apropria dos saberes e procedimentos pressupostos na transposição didática externa de um objeto de ensino, ele passa a entender, de forma holística, o processo global dessa transposição, mesmo que, efetivamente, tenha recebido a primeira etapa (a externa) previamente planificada por um livro didático. Nesse sentido, acreditamos que os cursos de formação docente deveriam abordar, com mais ênfase, práticas de planejamento das ações docentes e planificação de materiais didáticos.

Outro ponto focal do texto foram as representações do papel do professor e, conseqüentemente, do ensino, emergidas na discursividade de textos planejadores da ação docentes construídos a partir da metodologia das SDG, por aprendizes de professores de Língua Portuguesa, em situação de formação inicial. Os resultados apontam para representações bastante conservadoras e pouco condizentes com a proposta interacionista sociodiscursiva do ISD. Isso nos permitiu perceber, primeiramente, a dificuldade dos alunos ao “simular” o agir do professor na transposição didática externa de

gêneros textuais, o que corrobora com a discussão anterior sobre o desenvolvimento de capacidades docentes para essa etapa do ensino. Em segundo lugar, as representações emergidas apontam para uma dificuldade de mudança de concepções internalizadas durante o processo de escolarização. Por exemplo, o papel do professor expositor, bastante evidente nos dados analisados, reforça a ideia clássica do professor detentor de conhecimentos teóricos que tem por objetivo transmiti-los a aprendizes-receptores. Talvez essa quebra de velhos paradigmas seja um dos grandes desafios da formação de professores de língua materna na atualidade.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3.ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.
- CHEVALLARD, Y. *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*. 1984. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=114>. Acesso em 17 jan. 2011.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, Dourados, MS, v.9 , n.18, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=articulo&op=view&path%5B%5D=4202&path%5B%5D=2212>>. Acesso em 25 maio 2016.
- DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009b, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2009b. 1 CD-ROM.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim

- (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009, p. 65-74.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.
- OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.6, n.1, p.101-117, jan./abr.2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED, 2008.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004a, p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ____ (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p.71-91.
- SREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais

Anair Valênia Martins Dias
Maria Aparecida Resende Ottoni

INTRODUÇÃO

Compreender os modos de constituição dos professores da Educação Básica, os seus fazeres em sala de aula de língua materna e as suas relações com as teorias sobre letramentos e multiletramentos e letramentos digitais são algumas das inúmeras preocupações dos estudos acadêmicos mais atuais. A discussão sobre essas questões é tecida, neste capítulo, a partir da análise de entrevistas concedidas por professores-alunos¹ do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ingressantes no processo seletivo de 2016, que cursaram a disciplina Alfabetização e Letramento no primeiro semestre de 2017, na Universidade Federal de Uberlândia, e da investigação de alguns Trabalhos de Conclusão Final (TCF)², defendidos nos

1 Nós designamos os discentes do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (Profletras) como alunos-professores para representar a posição que ocupam na vida acadêmica e profissional, uma vez que todos são professores de Língua Portuguesa em efetivo exercício em sala de aula, na Educação Básica, na rede pública.

2 De acordo com Portaria Normativa No. 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de ope-

anos de 2015 e 2016, em instituições do estado de Minas Gerais, associadas ao Profletras.

Para emprendermos as nossas reflexões e análises, partimos da concepção de língua(gem) como atividade e processo de interação entre sujeitos que são, por sua vez, sócio, histórico e ideologicamente constituídos. Em termos de Bakhtin/Volochínov (2003), isso significa assumir que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2003, p. 123).

Nesse sentido, a língua(gem) é considerada uma atividade sociointerativa, que se constitui em contexto social em que o locutor, por meio de seu(s) enunciado(s), interage com o seu interlocutor. Essa interação faz com que haja uma produção de sentidos entre os interlocutores envolvidos no contexto enunciativo.

Tendo em vista nossos propósitos, organizamos este capítulo em cinco partes, além das considerações finais. Na primeira, discorremos sobre os letramentos, os multiletramentos e os letramentos digitais; na segunda, sobre a formação e qualificação de professores, com um olhar para o Profletras; na terceira, apresentamos os pressupostos e os procedimentos metodológicos; na quarta, a análise dos dados gerados por meio de entrevista assíncrona e, na quinta, a análise dos TCF.

ração técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS

A ordem mundial tecnológica contemporânea requer novas formas de leitura e de produção, que, por sua vez, requerem multiletramentos e uma significativa mudança de paradigma no ensino de língua materna. Nesse sentido, a linguagem escrita perde – ou deveria perder – seu status de única tecnologia para se ensinar línguas. Essas mudanças que ocorreram e vêm ocorrendo nas práticas sociais das quais os sujeitos participam propiciaram novos estudos sobre os letramentos, levando um grupo de pesquisadores de diversos países – o New London Group (doravante NLG) – a cunharem o termo multiletramentos, que é definido por eles a partir da educação linguística contemporânea.

De acordo com Rojo (2013, p. 14, grifos da autora),

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Nesse sentido, é necessário que as práticas desenvolvidas no âmbito escolar levem em conta essas multiplicidades: de semioses, de mídias e de culturas e procurem integrar as tecnologias aos conteúdos. Sobre a utilização das tecnologias, Rojo (2012, p. 8) explica que “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação (‘novos letramentos’)”.

O NLG busca discutir e entender principalmente “o que constitui um ensino de letramento apropriado no contexto dos fatores

cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 3). Para pensar sobre os multiletramentos, o grupo justifica que, na contemporaneidade, há uma mudança na constituição dos sujeitos que hoje frequentam os ambientes escolares, bem como mudanças e ampliações dos canais e meios de comunicação. Essas mudanças e ampliações fazem com que todos estejam aqui e em todos os lugares ao mesmo tempo, bem como promovam o crescente aumento da diversidade linguística e cultural, que confrontam os sujeitos com uma grande diversidade textual que hoje circula na sociedade.

Ocorre que os alunos trazem consigo experiências diferentes de vida e, diante disso, “experimentam a educação de forma diferente e, conseqüentemente, seus resultados são diferentes” (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 121). Essas diferenças, sem dúvida, não podem ser desconsideradas na prática docente.

Com vistas a essa realidade que se apresenta na contemporaneidade, em que se observam mudanças nas mais diferentes esferas da vida, o NLG discute o fato de que é na escola que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, rompendo as barreiras impostas pelas diferenças e pela rapidez com que as mudanças se processam. As práticas de letramentos proporcionadas pela escola devem partir do que os professores já realizam, estendendo as suas práticas para a realização de projetos que considerem as dimensões do trabalho, da cidadania e da vida pessoal.

Em conformidade com a perspectiva de letramento como um conceito plural (KALANTZIS; COPE, 2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) discutem a necessidade de se falar sobre letramentos específicos (letramento impresso, letramento pessoal, letramento em rede, letramento móvel etc.) e focam as suas reflexões no letramento digital. Para isso, partem da discussão apresentada por Selwyn (2011 apud DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) sobre dois imperativos, um interno e outro externo, que movem a incorpo-

ração das tecnologias digitais nas salas de aula. Segundo Selwyn (2011) apud Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 20), os imperativos externos dizem respeito à preocupação em preparar os alunos para práticas sociais em um mundo digital que envolvem o emprego, a cidadania, o lazer, a vida em família; já os imperativos internos dizem respeito ao cotidiano da sala de aula, a abordagens pedagógicas que correspondam aos anseios dos discentes e que busquem hibridizar as tecnologias e o ensino de língua. Os letramentos digitais, na perspectiva dos autores, abarcam ambos imperativos, pois os alunos devem ser preparados para atuar de forma participativa e significativa tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.

Partindo dessa premissa, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) articulam o conceito de macroletramentos, ou seja, letramentos que juntam vários outros letramentos. Segundo os autores, uma ação não interpela somente um letramento, mas vários outros que se materializam nas práticas realizadas. Dentre esses letramentos estão os digitais, que são definidos pelos autores como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17). Esses letramentos seriam, por sua vez, organizados em focos como a linguagem, a informação, as conexões e o (re) desenho, possuindo cada um sua especificidade e abarcando letramentos específicos.

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O PROFLETRAS

Como afirma Machado (2007, p. 1), “A formação docente tem sido cada vez mais questionada e criticada, envolta sempre pelo discurso do fracasso e da necessidade de reformulação do ensino e das práticas pedagógicas”. Assim como o trabalho da autora, muitos outros têm reafirmado a necessidade e a importância de programas e ações voltadas para a formação e a qualificação de

professores, especialmente os de Língua Portuguesa, da Educação Básica pública. Isso em grande medida porque se entende que o sucesso dessa educação está muito relacionado a essa formação e qualificação dos docentes. Sem elas, a implementação do que se tem apontado nos estudos recentes sobre o ensino, e do que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, fica comprometida.

Acreditamos que bem como a formação inicial quanto a continuada de professores devem ser pautadas em uma concepção de docentes em formação e de docentes em atuação que não os considere simplesmente como profissionais que necessitam de mais conhecimentos para ampliação de seus saberes e revisão de suas práticas. Eles devem ser vistos como atores sociais com autonomia para a tomada de decisões sobre sua prática e com uma bagagem cultural importante para a associação teoria e prática, que deve ser constitutiva de toda ação de formação e de qualificação de professores. Conforme Imbernón (2000, p.13), “a nova era requer um profissional da educação diferente, (...) para sê-lo, é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”. É preciso ainda ter competência para “investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (ALARCÃO, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, a proposta do Profletras é que os professores-alunos assumam o papel de pesquisadores, que, à luz dos conhecimentos construídos no seu processo de formação e de qualificação, (re)pensem suas práticas e invistam na sua resignificação por meio da elaboração e aplicação de propostas e produtos destinados à melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Em consonância com tal concepção, em 2013 foram iniciadas as atividades do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual pode ser considerado um dos maiores programas em nível de mestrado, voltado para a formação e qualificação de professores.

O Profletras é um programa *strictu sensu*, oferecido em rede, que reúne mais de 40 instituições de ensino superior públicas, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e funciona com 49 unidades. Atualmente, há mais de mil alunos regulares vinculados ao Profletras, o qual é coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O Programa constitui-se em uma iniciativa de suma relevância para a formação continuada e para a qualificação de professores de língua portuguesa da rede pública e em efetivo exercício em sala de aula no Ensino Fundamental³, em todas as regiões do país. Sua proposta está em consonância com uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), a meta 16, cujo foco é:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

Como consta no site da CAPES, o Profletras intenta formar

professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem (CAPES/MEC)⁴.

3 Para concorrer a uma vaga, dentre outras etapas do processo, o candidato deve comprovar que é professor efetivo de língua portuguesa da rede pública e que está em exercício em sala de aula no Ensino Fundamental.

4 Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

Considerando esses aspectos, é possível afirmar que as ações, os resultados e os produtos das ações dessa rede de instituições, de docentes formadores e de professores-alunos em formação continuada e em qualificação estão gerando e gerarão reflexos substanciais nos modos de agir docente e de ser docente dos sujeitos envolvidos, nos modos de se representarem e de representarem o ensino de Língua Portuguesa.

Tendo em vista nosso foco no potencial dos estudos sobre letramentos, multiletramentos e letramentos digitais e da formação e qualificação de professores, analisamos dados gerados por meio da realização de uma entrevista assíncrona com discentes do Profletras e dados coletados de trabalhos de conclusão final (TCF) defendidos no âmbito desse programa, conforme explicitamos na próxima seção.

PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa, cuja base é a interpretação (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). Para Ramalho e Resende (2011, p. 74), a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas materiais e interpretativas que nos possibilita observar “aspectos do mundo considerando seus aspectos qualitativos. Esse conjunto abarca vários tipos de práticas interpretativas que permitem transformar aspectos do mundo em representações por meio das quais podemos entendê-los, descrevê-los e interpretá-los.”.

Um dos métodos de pesquisa qualitativa por nós adotado foi a entrevista assíncrona. De acordo com Johnson (2010, p. 76), as entrevistas assíncronas têm como característica “conversas que não acontecem em tempo real, ou seja, nem o pesquisador nem os pesquisados precisam estar *on-line* ao mesmo tempo”. Esse tipo de entrevista permite que os participantes tenham tempo e condições para elaborarem respostas mais aprofundadas. As perguntas são enviadas aos participantes e estes, em conformidade com a disponibilidade de tempo que têm, elaboram suas respostas. Contudo,

a autora salienta que se deve tomar alguns cuidados com relação à possível compreensão inadequada das perguntas, por parte do entrevistado, e das respostas, por parte do entrevistador. Como ambos não estão em uma interação face a face, não contam com recursos que contribuem para a compreensão, como o tom de voz, os gestos e a postura. Buscamos empreender nossas análises considerando essas reflexões apresentadas por Johnson.

Elaboramos as questões utilizando o Google.docs e as compartilhamos com alunos do Profletras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), das quatro turmas. Para este estudo, fizemos um recorte no qual incluímos somente as respostas apresentadas pelos discentes da 4ª turma, ingressantes no processo seletivo de 2016, que cursaram a disciplina Alfabetização e Letramento no primeiro semestre de 2017.

Além dessa entrevista assíncrona, selecionamos TCF defendidos no âmbito do Profletras por alunos da 1ª e da 2ª turma, no estado de Minas Gerais. Os da 1ª turma defenderam em 2015 e os da 2ª, em 2016, com exceção dos alunos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), onde as atividades do Programa começaram somente em 2014. Dessa forma, os da 1ª turma da UFTM defenderam em 2016. Para a seleção dos TCF, primeiramente acessamos o site do Programa de cada Instituição de Ensino Superior (doravante IES) de Minas Gerais associada ao Profletras, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Estadual de Montes Claros; Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Universidade Federal de Uberlândia. Contudo, em alguns sites não encontramos a lista dos trabalhos defendidos. Havia um encaminhamento do internauta para o banco de teses e dissertações da biblioteca de cada IES e identificamos que o acesso aos TCF do Profletras nos bancos de cada biblioteca não era tarefa fácil. Depois de inúmeras tentativas com muito pouco sucesso, decidimos realizar a busca na Plataforma Sucupira.

Selecionamos inicialmente aqueles TCF cujo título continha um dos seguintes termos: letramento; letramentos; multiletramentos. Nessa seleção, excluimos aqueles cujo título continha o termo letramento literário, pois seguindo Souza e Cosson (2011), que se pautam em Cosson (2006), estamos considerando que

o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17) [...] o letramento literário [...] demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Assim, tendo em vista a diferenciação entre letramento literário e as abordagens de letramento, multiletramentos e letramentos digitais assumidas neste capítulo, acreditamos que a análise dos TCF centrados no letramento literário não seria pertinente.

Feito esse recorte, a busca resultou em um total de nove TCF defendidos nos anos de 2015 e 2016. São eles:

QUADRO 1: TCFs cujo título contém um dos termos: letramento, multiletramentos, letramentos digitais, defendidos no âmbito do PROFLETRAS de instituições mineiras, em 2015 e 2016

IES	DEFENDIDOS EM 2015	DEFENDIDOS EM 2016
UFMG	1 Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos	3 Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita
	2 O uso do celular na escola: a implementação de um projeto de letramento nos anos finais do ensino fundamental	

UFJF		4 O Uso das tecnologias Digitais de Informação e comunicação no processo de Letramento Digital de Professores: Uma proposta de Intervenção
UNI MONTES	5 Multiletramentos: desenvolvimento de habilidades de produção e recepção de textos em contextos digitais	6 Relato pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia
UFTM		7 Letramento digital na práxis do professor de língua portuguesa
UFU	8 Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do <i>Design</i> Visual e em aulas do Portal do Professor	
	9 Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal	

A escolha desse corpus deve-se ao nosso interesse em investigar possíveis reflexos do processo de formação e de qualificação construídos no Profletras, em Minas Gerais, na constituição identitária dos professores-alunos e na articulação dos construtos relativos ao letramento, aos multiletramentos e aos letramentos digitais, em especial, nas pesquisas desenvolvidas no programa, nesse estado do Brasil.

ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DE ENTREVISTA ASSÍNCRONA

Dos dezessete alunos frequentes na 4^a turma do Profletras, da

Universidade Federal de Uberlândia - UFU, nove participaram da pesquisa. Todos eles afirmaram que os estudos que têm realizado sobre letramento, letramentos digitais e sobre multiletramentos, especialmente na disciplina Alfabetização e letramento, têm-lhes auxiliado em suas práticas como professores e pesquisadores. De acordo com os participantes, esses estudos têm gerado mudanças nas suas práticas de ensino, têm-lhes propiciado articular teoria e prática e realizar um ensino mais atrelado às demandas contemporâneas da sociedade. Vejamos alguns dizeres desses professores-alunos sobre os reflexos desses estudos:

a. Os estudos sobre letramentos e multiletramentos são aplicáveis em nossa prática docente, ampliam nosso conhecimento e oportunizam aos nossos alunos possibilidades de serem incluídos nas diferentes formas de ensino. (P1)⁵

b. Mudança na metodologia da prática de ensino; aulas mais dinâmicas e com melhores resultados. (P2)

c. Tenho aprendido melhor o conceito de letramento e multiletramentos e principalmente como aplicar e trabalhar por meio de atividades em sala de aula. (P3)

d. Letramento e multiletramentos refletem na minha prática docente como propulsores de novas reflexões e possibilidades interativas e significativas de ensino e aprendizagem. (P4)

e. Esses estudos são muito úteis para nossa prática. Através das leituras e das discussões a respeito de experiências que deram certo podemos repensar e remodelar os planejamentos, pois melhoramos nossa percepção do que está bom no processo ensino-aprendizagem, do que ainda precisa ser melhorado e do que precisa ser deixado de lado. (P5)

f. É preciso compreender a multiplicidade que o mundo contemporâneo oferece aos nossos alunos, portanto, oferecer um ensino

5 Para preservar a identidade dos participantes, eles foram designados como P e cada um recebeu um número.

fragmentado, dissociado das hipermídias e hipertextos é fraudar o desenvolvimento de cidadãos propriamente ditos, nessa nova era. (P6)

g. Os reflexos são extremamente positivos. Eu já tentava incluir a tecnologia em sala de aula, mas, com os estudos realizados, o “leque” de possibilidades se estendeu infinitamente. Percebi que muitas vezes deixamos de incluir a tecnologia por limitações criadas por nós mesmos. E que não podemos mais adiar a inclusão das tecnologias em sala ou aula, pois, como afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum, deixar de proporcionar aos alunos os letramentos digitais, conservando-se apenas o letramento impresso é “fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (P7)

h. Os estudos sobre letramento e multiletramentos são bastante importantes na formação e na capacitação dos professores, pois os levam a conhecer e reconhecer seu trabalho para melhorá-lo. Nessa condição, os alunos serão beneficiados, à medida que o profissional se preocupa com sua formação e conhecimento para promover também o crescimento do alunado. (P8)

i. Os estudos realizados sobre letramento e multiletramentos são de suma importância para a nossa formação docente, pois garantem mais sentido ao ensino de língua portuguesa, abordando a realidade social na qual o aluno está inserido. O letramento implica ensinar de forma que o aluno não apenas seja alfabetizado, mas também que ele esteja apto a comunicar-se de forma eficaz nas diversas práticas sociais de que ele participa. E os multiletramentos abordam as várias formas de letrar-se, envolvendo tudo aquilo que o aluno tem contato, por meio da língua em suas diversas modalidades, principalmente envolvendo recursos tecnológicos, através dos quais a sociedade realiza inúmeras tarefas de sua vida cotidiana. (P9)

Depreende-se desses dizeres que, de um modo geral, os estudos sobre os letramentos têm promovido deslocamento nas práticas pedagógicas dos professores-alunos envolvidos nos estudos propostos na disciplina Alfabetização e Letramento. Destaca-se

desse rol de respostas aquelas apresentadas por P6 (em paráfrase) e P7 (em citação direta), que trouxeram autores abordados nas discussões da referida disciplina para compor as suas reflexões, demonstrando assim a sua capacidade de estabelecer um diálogo entre teoria e prática. Além de demonstrarem estar constituídos e atravessados pelos discursos circulantes na disciplina.

Outro aspecto que chama a atenção nos dizeres dos professores-alunos é o fato de apresentarem uma reflexão em que associam as teorias lidas e discutidas na disciplina às suas práticas de sala de aula. Destacam-se nesse sentido os dizeres de P3: “Tenho aprendido melhor o conceito de letramento e multiletramentos e principalmente como aplicar e trabalhar por meio de atividades em sala de aula” e de P5: “Esses estudos são muito úteis para nossa prática [...] podemos repensar e remodelar os planejamentos”, que validam o desejo de modificarem suas práticas para atender às demandas contemporâneas do alunado que hoje integra a Educação Básica no país.

Os professores-alunos, ao promoverem esse deslocamento em suas ações de sala de aula, corroboram a proposição de Kalantzis e Cope (2006) que defendem a ideia de que é necessário proporcionar práticas multiletradas aos alunos, para que possam se inserir em um mundo de significações que emergem de uma forma cada vez mais híbrida, multicultural e translocal.

Segundo Rojo (2012, p. 08), desenvolver trabalhos sob uma perspectiva dos multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, mas o mais usual é que envolva. Essa premissa é validada pelos dizeres de P6 quando parafraseia Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e explicita que “oferecer um ensino fragmentado, dissociado das hiper mídias e hipertextos é fraudar o desenvolvimento de cidadãos propriamente ditos” e de P7 quando defende que “não podemos mais adiar a inclusão das tecnologias em sala ou aula” e faz uma citação direta dos mesmos autores ao afirmar que “deixar de proporcionar aos

alunos os letramentos digitais, conservando-se apenas o letramento impresso, é “fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”.

Ainda em se tratando da disciplina Alfabetização e letramento, como parte das atividades a serem realizadas pelos professores-alunos, eles enfrentam o desafio de elaborar uma proposta voltada diretamente para a prática de ensino de Língua Portuguesa, articulando o que estudaram sobre letramentos, sobre letramentos digitais e sobre multiletramentos. Para eles, esse desafio é assim representado:

a. Uma possibilidade de crescimento profissional e pessoal. Além disso, aulas mais interessantes e significativas para os alunos, que conseqüentemente, geram melhores resultados. (P2)

b. Tem sido uma experiência muito valiosa e provocado mudanças profundas nas minhas concepções de escola, ensino-aprendizagem e da relação professor – aluno. Estou me permitindo aprender sobre os letramentos digitais e a possibilitar novas práticas que envolvam os multiletramentos em minhas salas de aula. E mesmo que há pouco tempo já observe mudanças muito positivas. (P7)

c. Elaborar uma proposta de ensino é contribuir para uma melhora significativa no aprendizado dos alunos. A partir do conhecimento acerca do letramento e multiletramento, a realização da proposta se torna mais completa. (P8)

d. Repensar a prática docente a fim de ampliar o leque de possibilidades de trabalho com a linguagem em sala de aula. Aproximar o ensino da realidade social vivida pelo aluno, para que o que ele aprende na escola prepare-o para viver em sociedade, de acordo com seus direitos e deveres. (P9)

Um dos aspectos linguísticos que se destaca nos excertos acima é em relação aos usos que os professores-alunos fazem dos adjetivos na composição de suas reflexões. Observemos os seguintes trechos: “aulas mais interessantes e significativas” e “melhores

resultados [dos alunos]” de P2; “mudanças profundas [na concepção de escola]”, “novas práticas” e “mudanças muito positivas” de P7; “melhora significativa” e “proposta [...] mais completa” de P8. Os adjetivos de forma bastante contundente influenciam na argumentação e no processo de interação entre interlocutores, pois são marcados por uma semântica afetiva e emotiva, estando o locutor envolvido emocionalmente no conteúdo de seu enunciado. Em alguns dos excertos acima, o envolvimento afetivo dos professores com suas práticas de sala de aula é potencializado pelo uso de advérbios modificando a semântica dos adjetivos, os enaltecendo e intensificando, como no caso do advérbio “mais” nos trechos “mais interessantes e significativas” – P2 e “mais completa” – P8; e do advérbio “muito” no trecho “muito positivas” – P7. O uso desses intensificadores – mais e muito – enfatiza a perspectiva positivo-interativa dos professores-alunos com o que estão se propondo a desenvolver em suas aulas de língua.

Além dos usos dos adjetivos e advérbios em suas respostas, destacamos a inserção que P7 faz de si mesmo como sujeito ativo no processo que está descrevendo ao utilizar pronome e verbos na primeira pessoa do singular em suas respostas. No trecho “minhas concepções”, destaca-se o pronome possessivo “minha”, e nos trechos “Estou me permitindo” e “já observo”, destacam-se o uso do verbo principal no presente do indicativo, acompanhado pelo verbo no gerúndio, bem como o uso do verbo “observo”, também no presente do indicativo, ambos na primeira pessoa do singular. Com o seu enunciado, P7 demonstra que não se vê alheio ao processo, mas como protagonista do cenário escolar, capaz de mudar a sua prática e conseqüentemente a realidade dos alunos por meio da promoção dos multiletramentos.

Esses dizeres revelam ainda parte do potencial dos estudos sobre letramentos e multiletramentos nas ações de formação e de qualificação de docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica, posto que representam uma abertura de novos caminhos para esses docentes (re)pensarem suas práticas à luz das teorias com as quais

têm contato nessas ações, numa concepção dialógica de teoria e prática, como ilustra a fala de P9. Temos, assim, um investimento na desconstrução do distanciamento entre teoria e prática.

No Profletras, a discussão sobre dificuldades encontradas pelos docentes de Língua Portuguesa em sua prática efetiva é constitutiva do trabalho realizado em todas as disciplinas, dos trabalhos realizados pelos professores-alunos ao final de cada disciplina e ao final do curso. É a partir de um problema identificado pelo professor-aluno nas turmas nas quais atua que ele elabora uma proposta de intervenção a ser aplicada, cria jogos, material didático etc. E, em todas essas produções, os pressupostos teóricos relacionados ao letramento e/ou aos multiletramentos e/ou aos letramentos digitais são direta ou indiretamente articulados.

ANÁLISE DE TCF DEFENDIDOS NAS INSTITUIÇÕES MINEIRAS ASSOCIADAS AO PROFLETRAS

Nessa seção, conforme explicitado anteriormente, pretendemos analisar TCF defendidos no âmbito do Profletras no estado de Minas Gerais, cujo título apresenta em sua composição um dos vocábulos: letramento, letramentos digitais ou multiletramentos. A proposta é analisar os TCF com o intuito de investigar possíveis reflexos do processo de formação e de qualificação propiciados pelo Profletras, em Minas Gerais, na articulação dos construtos relativos ao letramento, aos multiletramentos e aos letramentos digitais, nas pesquisas desenvolvidas e, em especial, na proposta de intervenção elaborada e, na maioria das vezes, aplicada pelos discentes do programa. Para esse percurso investigativo, observamos a discussão teórica apresentada, a metodologia empregada e a ação em sala de aula, ou seja, a proposta de intervenção.

Dentre os nove TCF localizados, pudemos observar que, em se tratando da discussão teórica, todas abordaram questões relacionadas aos letramentos, porém com aprofundamentos reflexivos

diversos. Em três TCF analisados, a discussão foi apresentada de forma bastante superficial, não se atentando para as abordagens mais contemporâneas sobre a temática, ficando, muitas vezes, limitada apenas à noção de letramento, não avançando, por exemplo, para reflexões acerca dos multiletramentos.

Em se tratando da metodologia assumida para a realização das investigações, considerando que a proposição do Profletras é que o professor planeje e, preferencialmente, aplique uma intervenção em uma sala de aula da Educação Básica, um dos TCF chama a atenção por não estabelecer um diálogo entre questões sobre letramento e as proposições metodológicas que se apresentam. É importante observar que, mesmo desenvolvendo os mais diversos letramentos com os alunos – o que se evidencia em sua narrativa –, parece-nos que o autor não se constitui de fato na perspectiva dos letramentos, dos letramentos digitais ou dos multiletramentos, pois as suas proposições não são atravessadas por esse discurso. Ele não consegue apresentar uma reflexão e uma interligação entre a teoria que discutiu no capítulo teórico e sua proposta de intervenção em sala de aula. Embora sejam desenvolvidas atividades em que são privilegiados os letramentos digitais – pois os alunos navegam por diversas mídias digitais como parte das atividades de intervenção – em nenhum momento o autor destaca essa prática. Com nossas observações, não queremos dizer que o professor-aluno é obrigado a estabelecer essas reflexões, porém, considerando que, já a partir do título do TCF, ele aborda questões sobre letramentos, acreditamos que um diálogo entre a proposição teórica e a proposição prática é imprescindível, exatamente para reafirmar o objetivo de propiciar letramentos aos discentes.

Em contrapartida, nos demais TCF analisados, os professores-alunos conseguiram estabelecer uma interlocução entre teoria e prática, e propõem de forma bastante contundente uma prática em sala de aula pautada nas teorias sobre linguagem e letramento.

Em se tratando da proposta de intervenção, etapa em que o

professor-aluno deve apresentar de forma detalhada o seu projeto de intervenção em sala de aula, é possível observar alguns pontos positivos, a saber: a) o desenvolvimento de um trabalho, fundamentado teoricamente e sistematizado, com um ou mais gêneros do discurso; b) a integração das práticas de leitura, de produção e de análise linguística; c) a abordagem da multiplicidade semiótica; d) o incentivo ao protagonismo juvenil; e) a integração das tecnologias aos conteúdos; f) a promoção de práticas de letramento digital e g) o estudo da língua em uso. Além disso, destacam-se, em alguns TCF analisados, o reconhecimento da experiência do mundo-da-vida dos discentes e o uso dela como base para a ampliação do que se sabe e do que se pode fazer, conforme Kalantzis e Cope (2006); a consideração dos imperativos que movem a incorporação das tecnologias digitais nas salas de aula, seguindo Selwyn (2011 apud DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016); a valoração da multiplicidade cultural representada na sala de aula; o esboço de um perfil de discentes da Educação Básica no tocante à participação em práticas de letramento, de multiletramentos e de letramentos digitais; a adoção de um problema vivenciado pela comunidade como ponto de partida e a realização de um estudo na, para e com a escola.

Por outro lado, sentimos falta, em algumas delas, à semelhança do que foi observado na seção de Metodologia, de uma proposta que avançasse para além de proposições de letramento como leitura e escrita. Pareceu-nos que, embora o professor esteja promovendo os mais diversos letramentos, ele não consegue trazer para a sua escrita essa realidade. Em um dos TCF analisados, por exemplo, fica evidenciada, pelas atividades desenvolvidas, a inserção social dos discentes em letramentos digitais que vão além do uso do celular apenas para navegação por mídias sociais e avançam para (i) atividades de pesquisa dos mais diversos assuntos na Internet, (ii) trabalhos com gêneros orais usando aparatos tecnológicos, (iii) debates sobre vídeos disponibilizados em plataformas como o *YouTube*, dentre outras. Sobressai-se, ainda, ações de empoderamento social e reafirmação de pensamentos crítico-reflexivos

em atividades que instigam uma intervenção social (que, aliás, surtiram efeitos positivos, pois os alunos conseguiram modificar a realidade que lhes incomodava) no contexto vivido. Contudo, o professor-aluno-pesquisador não apresenta essa reflexão em sua escrita, se restringindo a analisar os pontos positivos alcançados com a sua proposta de intervenção em relação à leitura e à escrita, em detrimento desses multiletramentos oportunizados aos alunos. Em nosso entendimento, falta no discurso do professor uma incorporação das proposições sobre as teorias de letramentos, letramentos digitais e multiletramentos, ficando um hiato entre as suas discussões teóricas e a análise que empreende sobre a sua própria prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de participação ativa dos sujeitos nas diferentes práticas sociais contemporâneas, as quais demandam modos de agir, de representar e de ser que contemplem as multiplicidades de semioses, de culturas, de mídias e de saberes, neste capítulo, tecemos considerações sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais e analisamos possíveis reflexos desses construtos teóricos na formação e qualificação de professores.

A análise dos dados gerados por meio de entrevista assíncrona revelou-nos que os estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais, realizados durante a oferta da disciplina Alfabetização e Letramento, têm gerado mudanças em seu fazer em sala de aula, uma vez que se sentem capazes de (re)pensar sua prática, à luz dos conhecimentos construídos no curso, de articular teoria e prática e de realizar um ensino mais atrelado às demandas contemporâneas da sociedade. Como resultado e parte desses reflexos, é possível perceber um processo de fortalecimento identitário desses sujeitos, que passam a vislumbrar possibilidades de trabalho na sala de aula antes impensadas.

Quanto à análise dos TCF, ela aponta fragilidades e potencialidades desses trabalhos. Uma das fragilidades identificadas em alguns TCF é a dificuldade de articulação dos pressupostos teóricos concernentes a letramento, multiletramentos e letramentos digitais no desenvolvimento do estudo. Além disso, observamos que alguns pesquisadores não jogaram luz às próprias práticas de letramento, letramentos digitais e de multiletramentos que desenvolveram em suas propostas, o que não contribuiu para a valorização do trabalho efetivamente realizado. Assim, é necessário que os professores-alunos se apropriem mais das proposições sobre as teorias, para que possam promover uma melhor articulação da teoria e uma reflexão, devidamente fundamentada, das práticas que propõem e desenvolvem em suas pesquisas.

No que diz respeito às potencialidades, os resultados evidenciam reflexos positivos do processo de formação e de qualificação de professores no âmbito do Profletras, uma vez que os TCF constituem um investimento em um trabalho centrado nas práticas de leitura, de produção e de análise linguística, a partir de gêneros do discurso, que leva em conta a multiplicidade cultural e semiótica e articula, de modo produtivo, algumas tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, constituem resultados de investigações que partiram de problemas identificados pelos professores-alunos, na sala de aula, e foram desenvolvidas com o intuito de minimizá-los e contribuir para a melhoria no ensino de língua.

É necessário destacar que as possibilidades de investigação não foram esgotadas neste capítulo e que consideramos que a análise de mais TCF defendidos em instituições de outros estados, associadas ao Profletras, e de mais dados gerados por meio de entrevistas ou questionários, poderá fornecer uma visão mais ampla dos aspectos contemplados neste estudo. Todavia, acreditamos que o trabalho empreendido pode se constituir em uma contribuição importante para todos os envolvidos no referido programa e em ações de formação e de qualificação de professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Ed.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G.(Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- COSSON, R.. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOHNSON, T. *Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologia e técnicas qualitativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies– Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006, p. 121-148.
- MACHADO, T. C. L. Os gêneros e a formação do professor de língua portuguesa: muitas pedras no caminho. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007. Campinas, *Anais...*, 2007, p. 1-8. Disponível em: < www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss03_01.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2008.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas-SP: Pontes, 2011.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. H. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*: São Paulo: Parábola, 2013.
- SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 22 maio 2017.

Sobre os autores

Alexandre José Cadilhe é Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e licenciado em Letras pelo Centro Universitário Augusto Motta (RJ). Foi professor de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede pública e privada do Rio de Janeiro durante 11 anos, e atualmente leciona nos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da UFJF. Tem se dedicado, desde 2014, a projetos interdisciplinares sobre Linguagem, Gênero e Sexualidade na Educação e na Saúde.

Ana Crelia Dias é professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde cursou especialização em Literatura Infantil e Juvenil (1999), Mestrado (2003) e Doutorado (2008), ambos em Literatura Brasileira. Já atuou como professora da educação básica na rede particular e no Colégio de Aplicação da UFRJ. Desde 2005, integra o corpo docente do curso de Especialização em Literatura Infantil, em que já orientou mais de trinta trabalhos. Atua como docente do Pro-fletras – Mestrado Profissional em Letras – nas disciplinas Leitura do texto literário, Literatura e Ensino e Literatura Infantil e Juvenil. É líder do grupo de pesquisa Literatura e Educação literária e membro do GT Literatura e Ensino da Anpoll.

Anair Valênia Martins Dias é professora adjunto da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, onde coordena atualmente o Curso de Letras Português. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre os

Gêneros Discursivos e Ensino de Língua – GEGDEL. É coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID desde 2016. Fez graduação em Letras na Universidade Federal de Uberlândia, realizou Mestrado nessa mesma instituição e Doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por 12 anos, e coordenou a programa de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Literatura na Secretaria Municipal de Educação, também em Uberlândia, por cinco anos.

Andreia R. Garcia-Reis é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Linguística (UFRJ). Foi professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora por 11 anos, onde atuou na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Regular. Trabalhou na Secretaria de Educação Municipal por 3 anos, no Departamento de Ações Pedagógicas. É autora de livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Lecionou durante 9 anos para o curso de Pedagogia e para outros cursos na Faculdade Metodista Granbery. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com atuação nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha *Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores*, desenvolvendo pesquisas na área de gêneros textuais, ensino de língua portuguesa, formação de professores e trabalho docente.

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto é professora Doutor II – MS3.2 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICAMP). É membro do Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita / Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). Realizou Mestrado (PPGE/UNIMEP) e Doutorado (PPGE/UNICAMP) em Educação e atuou durante vinte anos na Educação Básica, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trabalha com formação inicial e continuada de professores – nas áreas de linguagem e didática da alfabetização – há vinte anos.

Débora Amorim Gomes da Costa Maciel é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição. Trabalha na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem e pesquisa principalmente os seguintes temas: oralidade, metodologia de ensino, alfabetização e letramento e saberes docentes para o ensino de Língua Portuguesa (ed. infantil, ensino fundamental EJA). É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e análise de materiais didáticos. Realiza pesquisas nos grupos Pesquisa Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino (DISCENS/UPE) e Centro de Estudos Linguísticos e Literários (CELLUPE/UPE).

Eliana Merlin Deganutti de Barros possui doutorado e mestrado em Estudos da Linguagem (UEL/Bolsista CAPES). Especialização em Metodologia do Ensino Superior (Unopar). Graduação em Letras/Anglo (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/ Cornélio Procópio). Atua na graduação em Letras e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenada subprojeto PIBID de Língua Portuguesa, com foco na elaboração de jornais escolares. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) DIALE (UENP-líder), GEMFOR (UEL) e GEMFOR (UFGD). Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente, nos seguintes temas: ensino e formação de professores da Língua Portuguesa, letramentos, gênero textual e transposição didática a partir do procedimento sequência didática, gêneros do jornal. Desenvolve pesquisas com base na fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Helena Maria Ferreira é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (1998). Atuou como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas (2001 a 2010). Desde 2010, é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UFLA). É coordenadora de área do Projeto

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes), pelo Curso de Letras/UFLA. Participa do Grupo de estudo e pesquisa: leitura e escrita em múltiplos contextos – Geple (CNPq).

Hilda Micarello é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFJF e do curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/UFJF. É Líder do grupo LINFE, que realiza pesquisas sobre infâncias, linguagem e educação. Realizou Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela PUC-Rio e Mestrado em Educação pela UFJF. É Especialista em Linguagem do CAEd/UFJF, onde atua em projetos de avaliação e gestão da educação pública de diversos estados da federação.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart é professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação (UFLA). Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE - e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras.

Janayna Bertollo Cozer Casotti é professora da Universidade Federal do Espírito Santo, onde atua no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL/UFES). É Líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Produção de Textos. Fez estágio pós-doutoral, com bolsa da CAPES, na Universidade Aberta, em Lisboa, Portugal (2016). Realizou mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2010).

Margarida da Silveira Corsi é professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Atua no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UEM/UFRN). Coordena o projeto

de Pesquisa “O romance e suas intersecções: versões e transposições da ficção literária”. Atua na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Literatura e cinema e Letramento literário. Realizou Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho.

Maria Aparecida Resende Ottoni é professora associada 1 da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, mestrado e doutorado, e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, o qual coordenou de 2013 a 2016. É também docente dos cursos de graduação em Letras e em Comunicação Social: habilitação em Jornalismo, líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional e membro do Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa. É graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, mestra em Linguística pela mesma universidade e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Escola de Educação Básica da UFU, na rede estadual de ensino, em Uberlândia, e em faculdade particular em Caldas Novas.

Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa é graduada em Psicologia (1979), Mestre em Letras (1994) e Doutora em Letras (2000), pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de jovens e adultos, concepções de leitura, oralidade e escrita, letramento, ensino de Língua Portuguesa.

Mauricéia Silva de Paula Vieira é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Concluiu o mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003), na área de Leitura: produção e recepção de textos. Possui especialização em Processo de Ensino e Aprendizagem em Língua Portuguesa e Especialização em Alfabetização. Suas pesquisas se inserem nas seguintes temáticas: interações mediadas pelo computador, ensino e aprendizagem da língua portuguesa, leitura, escrita e morfossintaxe. Atua como professora adjunta na Universidade

Federal de Lavras, onde participa do Grupo de estudo e pesquisa: leitura e escrita em múltiplos contextos – Geple (CNPq).

Natália Sathler Sigiliano é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Linguística (UFRJ). Foi professora de Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede particular de ensino. É autora de livros didáticos de Ensino Fundamental I e II, professora do Mestrado Profissional em Letras ProfLetras (UFJF) e da graduação em Letras da UFJF. Desenvolve pesquisa na área de análise linguística e gêneros textuais.

Rosângela Veiga Júlio Ferreira é professora EBTT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando no segmento dos anos iniciais do ensino fundamental e na vice coordenação do curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental. É vice-líder do grupo de pesquisa Linfe, que realiza pesquisas sobre infâncias, linguagem e educação. Realizou Mestrado e Doutorado em Educação pela UFJF. É Especialista em Linguagem do CAEd/UFJF, atuando em projetos de avaliação da alfabetização e como docente permanente do curso de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Tânia Guedes Magalhães é graduada em Letras (UFJF), mestre em Linguística (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). É professora dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia da UFJF, desde 2010, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha *Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores*. Atuou, por 10 anos, no ensino básico, na rede municipal de Juiz de Fora e no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Coordenou PIBID de Letras – Língua Portuguesa durante os anos de 2012 e 2013 e desenvolve, atualmente, projetos de extensão em parceria com professores de ensino fundamental e médio. Líder do Grupo de Pesquisa *Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPs)*, vinculado ao Núcleo FALE da UFJF (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino), coordena pesquisas na área de gêneros textuais, letramentos e formação de professores de Língua Portuguesa.

Vera Lúcia Lopes Cristóvão é professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UEL). É líder do Grupo de pesquisa Linguagem e Educação. Fez estágio de Pós-Doutorado no PPG da PUC-SP e no PPG em Estudos Linguísticos da UFMG. Realizou Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduíche CAPES para realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra.

Wagner Rodrigues Silva é Licenciado em Letras – habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UFPE), mestre e doutor em Linguística Aplicada (Unicamp). Possui estágios de pós-doutorado na The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e na Aswan University (Egito). É bolsista de produtividade do CNPq, docente no Câmpus Universitário de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), leciona no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras e no programa acadêmico de mestrado e doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL). Possui publicações que tematizam práticas de ensino de línguas e de formação de professores, conteúdos de interesse nas pesquisas desenvolvidas no campo indisciplinar da Linguística Aplicada.

Wagner Silveira Rezende é supervisor de análises e publicações do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação do CAEd/UFJF e coordenador adjunto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Polo Juiz de Fora/MG. É Bacharel em Direito e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Realizou Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais pela UFJF. É membro do grupo LINFE, que pesquisa sobre infâncias, linguagem e educação. Discute temas nas áreas de Teoria Social, Política e Direito, Sociologia e Educação, Avaliação Educacional, Retórica e Argumentação.

Este livro congrega pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a formação de professores em uma perspectiva teórica emanada de uma concepção discursiva de linguagem. A proposta de organização desta obra emergiu de um debate sobre os fundamentos basilares que configuram o processo de formação e de atuação docente em uma abordagem crítico-reflexiva acerca dos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, embora várias discussões já tenham sido empreendidas nessa perspectiva teórica, consideramos que novas provocações são necessárias para que haja deslocamentos tanto na formação docente, quanto no ensino de língua portuguesa, de modo a ressignificar concepções e metodologias. Tais provocações se direcionam para uma discussão acerca de uma concepção histórico-discursiva de sujeitos, que considera os perfis/a subjetividade dos alunos/professores em formação e o reconhecimento da linguagem como prática social e dialógica.

