

## **SIMPÓSIO 5**

### **ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O objetivo deste simpósio é congrega estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais interessados em discutir questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, na educação básica. Os diversos temas que tratam de estudos linguísticos e literários na formação docente e no fazer pedagógico, em escolas de ensino fundamental e médio, serão agregados em comunicações, de acordo com suas especificidades investigativas, teóricas e práticas. A vivência do idioma português em comunidades urbanas e rurais, salas de aula, bibliotecas, laboratórios e demais ambientes educativos presenciais ou virtuais norteará o debate sobre a escolarização básica que privilegia o letramento de crianças, jovens e adultos, em situações formais e informais de ensino, com e sem necessidades especiais de aprendizagem.

#### **COORDENAÇÃO**

##### **Deise Nanci de Castro Mesquita**

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás  
mesquitadeise@yahoo.com.br

##### **Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira**

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás  
ilseleone@yahoo.com.br

## A ABORDAGEM DOS NEOLOGISMOS NA COLEÇÃO DIDÁTICA DE LDP: *PORTUGUÊS UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO*

Priscila de RESENDE (UFMG)<sup>46</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo principal descrever com tem acontecido o ensino da neologia lexical em sala de aula, por meio da análise de atividades extraídas de uma coleção de livro de didático de português, intitulada *Português: uma proposta para o letramento*, destinada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. Para tanto, foram selecionadas algumas atividades referentes à formação/criação de novas palavras, a fim de compreender como se dá o ensino dos neologismos pela referida coleção.

**Palavras-chave:** Léxico. Ensino. Neologismo. Livro didático.

### 1. Introdução

De um modo geral, a língua tende a se modificar a cada dia, acompanhando a evolução cultural da comunidade linguística. Amparado por essas modificações, o ensino de língua portuguesa tem passado por inúmeras transformações. A visão de um ensino tradicional baseado no conteúdo gramatical, realizado por meio de estratos (letras, fonemas, palavras) descontextualizados tende a dar lugar a um ensino mais contextualizado.

Nesse viés é que pretendemos que o ensino do léxico seja inserido na sala de aula e/ou nos livros didáticos, uma vez que pelo que se observa ainda hoje, em diversos trabalhos, ele permanece, salvo raras exceções, marginalizado no cotidiano escolar.

Assim, neste trabalho pretendemos verificar como tem acontecido (ou não) o ensino do léxico a partir de atividades que envolvem a formação/criação de novas palavras: a neologia. Nossa análise incidirá sobre atividades extraídas de uma coleção didática destinada a alunos do ensino fundamental, intitulada *Português – uma proposta para o letramento*. Para tanto, foram selecionadas algumas atividades que tratam da criação de novas palavras no âmbito do desenvolvimento da competência lexical, que, por sua vez, leva ao desenvolvimento da competência comunicativa.

### 2. O ensino de língua portuguesa através dos tempos

No último século, passamos por mudanças significativas em nossa sociedade no que se refere aos aspectos culturais, sociais e econômicos. A língua, bem como os objetivos de seu ensino, tendem a acompanhar essas mudanças.

Até os anos 50, o ensino era destinado a apenas uma parcela privilegiada da população. Até essa época o objetivo era o de um ensino voltado para o reforço das regras gramaticais, uma vez que a “clientela” já detinha uma “bagagem” no que tange ao conhecimento do dialeto de prestígio. (SOARES, 1998)

Com a democratização da escola, a partir dos anos 60, o ensino de língua tomou um novo rumo. A língua passou a ser vista como um instrumento de comunicação. O ensino-

---

<sup>46</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. E-mail: prisciladeresende@yahoo.com.br

aprendizagem de gramática, com objetivo de bem ler e escrever dá lugar ao desenvolvimento da habilidade de expressar e compreender mensagens.

A partir dos anos 80, essa concepção também se viu abalar, por motivos diversos, dentre eles, problemas relacionados à leitura e escrita dos alunos que, muitos, inclusive professores, acreditavam ser derivados da ineficiência do ensino. Nessa época, também, começaram a borbulhar novas teorias (Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática, Análise do Discurso) sobre a relação do ensino de língua com a sociedade. (SOARES, 1998)

Dessa forma, o ensino de gramática, descontextualizado, realizado por meio de estratos (letras, fonemas, palavras, frases) perdeu o sentido. Essa ideia é reforçada por Antunes (2007):

[...] a língua, por ser atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos, relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que integram e se interdependem irremediavelmente. (ANTUNES, 2007, p. 40)

Nesse contexto, portanto, devemos levar em consideração outros componentes da língua, além da gramática. Nesse âmbito, é que se insere o ensino do léxico, conforme o item seguinte.

### 3. O ensino do léxico

Na prática, nos esquecemos de que uma língua, além de uma gramática, é composta também por um conjunto de palavras (o léxico) que dá base para a construção de nossos enunciados. Quando interagimos verbalmente, o fazemos por meio de textos e usamos as palavras, como unidades de sentido, ou seja, é por meio delas que o que expressamos (oralmente ou por escrito) passa a ter sentido. As palavras vão se materializando e mediando as intenções do nosso dizer.

Entendemos por léxico, genericamente, como sendo um conjunto de palavras, também chamadas de lexias, e de suas regras de formação. Ferraz (2008, p. 146), nos confirma isso dizendo que o “léxico é o conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade linguística”. O léxico de uma língua, portanto, é um sistema muito abrangente. Nele estão imbricadas questões de ordem gramatical (morfologia, sintaxe), semântica, discursiva, culturais, dentre outras.

Assim podemos perceber que, o ensino de língua materna deve contemplar o léxico como um componente da língua e não apenas a gramática, uma vez que, de acordo com Antunes (2007, p. 43), “Na verdade, é o conjunto – léxico e gramática –, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais.”

Percebemos ainda que quando se trata do ensino, o léxico tem ocupado um lugar marginal nas salas de aula, haja vista que os livros didáticos dão uma ênfase maior para atividades que envolvam o campo gramatical da língua.

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de ‘formação de palavras’, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado

que tem a possibilidade de se criar novas palavras, pouco importa. (ANTUNES, 2012, p.21)

A importância do ensino do léxico se deve ao fato de que conhecer as “palavras”, bem como suas regras de formação são condições básicas para que o usuário da língua possa desenvolver a competência lexical, que deve ser entendida como a capacidade que permite ao falante compreender a significação das palavras de uma língua, seus processos morfosintáticos e semânticos de criação, assim como seu intercâmbio com outros itens léxicos, o reconhecimento de novas formas e seu uso intencional (FERRAZ, 2008).

A partir disso, então, podemos perceber que quanto mais o aluno estiver envolvido com atividades que envolvam o estudo do léxico em sala de aula, mais eficiente será a sua aprendizagem.

O ensino do léxico deve levar em conta os contextos sociais nos quais as palavras estão inseridas, pois dependendo da situação em que são empregadas apresentam sentidos diferentes. Compreendemos que o estudo do item lexical é de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois quanto mais aprofundado o vocabulário do falante mais facilidade terá para ler, compreender e produzir textos.

### 3.1. Ensino do léxico ou do vocabulário?

Essa é uma questão importante a ser definida. O que é léxico e o que é vocabulário? Correia (2011) esclarece que o léxico de uma língua é o conjunto virtual de todas as palavras e também dos elementos de formação de palavras, sejam novas ou não. Já o vocabulário é o conjunto restrito de vocábulos atestados num determinado registro lingüístico.

A autora ainda defende que o ensino deve estar centrado no léxico (lista de itens e regras) e não apenas no vocabulário (lista de itens lexicais atestados num determinado registro).

O que vemos nos livros didáticos, portanto, é um ensino (quando há) voltado para o vocabulário, uma vez, que se trata da análise de palavras retiradas de um texto previamente lido. Alguns materiais já trazem questões relacionadas ao ensino do léxico, mesmo que se tratem do vocabulário do texto. Já há um avanço, uma vez que não se trata do léxico apenas através de uma lista isolada e descontextualizada de palavras, a fim de se dar os sinônimos, antônimos, parônimos ou homônimos.

## 4. Concepção de neologia e neologismo

As unidades lexicais de uma língua constituem um inventário ilimitado e em permanente renovação: certas palavras caem em desuso, surgem outras. Para isso, as línguas são dotadas de mecanismos que possibilitam aos falantes a criação de novas unidades lexicais, chamadas de neologismos.

Aqui, entendemos neologismo como uma nova unidade lexical, previsível ou não, formada por mecanismos oriundos da própria língua ou por unidades lexicais provenientes de outros sistemas lingüísticos. Ao processo de criação lexical, dá-se o nome de neologia (ALVES, 1990).

Há muita discussão por parte de estudiosos sobre o critério mais adequado para definir se uma palavra deve ser considerada neológica ou não. Assim, destacamos os seguintes critérios:

- a) Diacrônico – aparecimento recente de uma unidade neológica na língua;

- b) Lexicográfico – será neológica a palavra que ainda não esteja dicionarizada;
- c) Instabilidade sistemática – uma unidade será neológica se apresenta traços de instabilidade formal (fonética, morfológica, gráfica) ou semântica;
- d) Psicológico – uma unidade lexical é neológica se os falantes a perceberem como uma palavra nova.

Neste trabalho, adotaremos o critério lexicográfico, por ser o mais objetivo e de mais fácil aplicação, embora saibamos que esse critério como explicita Ferraz (2010) se ressentir de maior precisão pelo fato de os dicionários não se atualizarem com mais frequência, além disso, um dicionário não abarca todas as palavras de uma língua. No entanto, Ferraz (2010) e outros estudiosos como Correia e Almeida (2012) salientam que, ainda sim, é o mais usual entre aqueles que trabalham com neologismos lexicais, além do que os dicionários de uma língua são representativos do seu léxico num dado momento.

Assim, serão consideradas neológicas as unidades lexicais que não estiverem presentes num conjunto de obras de referência, em geral lexicográficas, definido previamente.

#### 4.1. Neologia e Ensino

O estudo dos processos de criação de novas palavras na língua portuguesa tem sido marginalizado na sala de aula. Percebemos isso quando observamos o tratamento dado aos neologismos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), posto que o termo “neologismo” é mencionado uma única vez no documento e da seguinte forma: “Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: (...) o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, **neologismos**, jargões, gíria)”. (BRASIL, 1998, p. 62-63, grifo nosso.)

Aparentemente, para os PCN, os neologismos (ao lado de arcaísmos, jargões, estrangeirismos etc.) constituem palavras “limitadas a certas condições histórico-sociais” e o seu emprego adequado deve ser objeto de ensino apenas na prática de análise linguística.

Mesmo que não seja dada a devida importância para os neologismos no documento que regulamenta o ensino de língua portuguesa, acreditamos que eles podem ter um papel importante na potencialização das estratégias de leitura, pois as mesmas estratégias que os alunos usam para construir o significado de um neologismo – algumas vezes nem percebido pelos alunos como tal – podem ser utilizadas na compreensão de uma unidade lexical que – apesar de não ser considerada neologismo pelos critérios aqui adotados – ofereça dificuldade para os alunos. Além da sua importância no processo de leitura, como vocabulário passivo, os neologismos também podem enriquecer o vocabulário ativo, se incorporados às produções textuais dos alunos. Isso é o que veremos na seção seguinte, que tem por objetivo descrever de que maneira a coleção didática escolhida mostra como pode ocorrer o processo de formação de novas palavras na língua.

### 5. A abordagem dos neologismos na coleção em análise

#### 5.1. Breves passos metodológicos

Para a análise que se propõe neste trabalho foi escolhida a coleção didática *Português – uma proposta para o letramento*, destinada a alunos do Ensino Fundamental II. Essa escolha se justifica pelo fato de a coleção trazer atividades que tratam a neologia de forma contextualizada e que têm por objetivo o desenvolvimento da competência lexical.

A coleção é composta por quatro volumes (sexto ao nono anos). Para exemplificar a análise, foram escolhidas algumas atividades que mostram, de forma contextualizada, como novas palavras (os neologismos) podem ser formadas na língua. É importante ressaltar que o processo de análise proposto neste trabalho é de cunho meramente descritivo.

Para constatar se as palavras que deveriam ser criadas são neológicas, utilizamos o critério lexicográfico, consultando o seguinte corpus de exclusão:

- a) Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed. (versão eletrônica);
- b) Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009) (versão eletrônica);
- c) Dicionário Caldas Aulete (2012), versão *on line*.

A partir da consulta a essas obras, não tendo encontrado as palavras criadas em nenhuma delas, confirmamos seu caráter neológico.

## 5.2. A análise

As atividades foram retiradas da seção *Vocabulário*.

A seguir, têm-se dois exemplos de criação de novas palavras por prefixação, que constam no volume do 6º. e 9º. anos.

**2** Observe a palavra *pré-adolescência*:

**pré-adolescência** = período anterior à adolescência,  
logo antes da adolescência.

↑  
PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *anterior, antes de*.

◆ Descubra o significado das palavras com o prefixo **pré-**:

- a. O que é um alimento **pré-cozido**? Alimento cozido antes do momento de seu consumo.
- b. O que é um tecido **pré-encolhido**? Tecido tratado quimicamente antes de ser lavado, para que não encolha ao ser posto na água.
- c. O que é um cheque **pré-datado**? Cheque emitido antes da data que se escreve nele, para que só seja descontado nessa data futura.
- d. O que é um período **pré-eleitoral**? Período que precede as eleições.
- e. O que são ruínas **pré-colombianas**? Ruínas de construções anteriores ao descobrimento da América por Cristóvão Colombo.

**3** Os prefixos permitem que nós criemos palavras novas.

Um exemplo: As providências **pré-festa** deram muito trabalho!

◆ Como você poderia chamar:

- a. O estudo que você faz na véspera de uma **prova**?  
Estudo *pré-prova*.
- b. A expectativa que sentimos nas vésperas das **férias**?  
Expectativa *pré-férias*.
- c. Os sintomas que indicam que uma **gripe** está chegando?  
Sintomas *pré-gripe*.
- d. A discussão feita para preparar a **leitura** de um texto?  
Discussão *pré-leitura*.

Figura 1. Exemplo I – retirado do volume do 6º. Ano.

Por esse exemplo, percebemos que há uma contextualização do significado do prefixo *pré* a partir de uma palavra (*pré-adolescência*) que apareceu num texto lido previamente. Compreendido o sentido do prefixo, é demonstrado que ele aparece em outras palavras, pedindo ao aluno que dê o significado delas. A partir disso, o aluno é levado a criar novas palavras.

Não pode ser considerado neologismo, contudo, a forma *pré-leitura*, pois consta no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), 5ª ed., (versão eletrônica) e no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009), os quais compõem o corpus de exclusão de nossa análise.

Verificaremos a seguir outro exemplo da criação de novas palavras por prefixação, que consta no volume do 9º. ano.

3 As palavras com os prefixos **extra-** e **ultra-** que aparecem nos exemplos anteriores estão todas registradas nos dicionários. Mas é frequente as pessoas criarem novas palavras usando esses prefixos.

Escolhendo um ou outro desses dois prefixos (escolha, para cada caso, o que lhe parecer melhor), crie palavras para caracterizar as seguintes pessoas ou situações — não se esqueça de duplicar letras, quando necessário:

- a. Uma pessoa que é muito rica.
- b. Uma criança que é muito sabida.
- c. Um colega que é muito triste.
- d. Uma rua que é muito silenciosa.
- e. Uma viagem que foi muito rápida.
- f. Um exercício que é muito fácil.
- g. Um professor que é muito rigoroso.
- h. Uma professora que é muito jovem.
- i. Um amigo que é muito sério.

Figura 2. Exemplo 2 – retirado do volume do 9º. ano.

Nesse exemplo, da mesma forma que o exemplo já mostrado, em comandos anteriores, o aluno é levado a compreender, contextualmente, o sentido dos prefixos *extra* e *ultra*, assim como compreender o seu uso em palavras já dicionarizadas para, posteriormente, como está no comando dado no exemplo, poder criar novas palavras.

O próximo exemplo, retirado do volume do 7º. ano, mostra como é trabalhada a neologia por sufixação.

**Adolescente, aborrecente...**

1 Observe:

Verbos	+	Sufixo	=	Adjetivos
adolescer	+	-nte	=	adolescente pessoa que adoesce
aborrecer	+	-nte	=	aborrecente pessoa que aborrece

Usando o sufixo **-nte**, escreva em seu caderno o adjetivo que caracteriza:

- Uma notícia que surpreende.  
*Surpreendente.*
- Uma atitude que comove.  
*Comovente.*
- Um fato que precede outros fatos.  
*Precedente.*
- Um preconceito que subjaz a uma atitude.  
*Subjacente.*
- Uma pessoa que exige muito.  
*Exigente.*
- Uma pessoa que persiste sempre.  
*Persistente.*
- Um argumento que convence.  
*Convincente.*

2 A palavra **aborrecente** não aparece no dicionário, verifique:

**a.** Se a palavra **aborrecente** fosse dicionarizada, entre quais palavras ela deveria aparecer, no trecho da página de dicionário reproduzido ao lado?

**b.** **Aborrecente** é uma palavra inventada por adultos para expressar, com humor, uma opinião sobre o adolescente. Que opinião é essa? (Veja a acepção 2 do verbete **aborrecer**, ao lado.)

*Os adolescentes causam aborrecimento, des Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 16.*

3 Você também pode inventar palavras com o sufixo **-nte** para caracterizar, com humor, certas pessoas:

- Como você poderia referir-se a um colega que **mexe** e **remexe** em tudo, na sala de aula?  
*Um colega mexente e remexente.*
- Um bom professor que **repreende** os alunos a todo momento é um professor competente, mas... [Complete, criando a palavra que faz a rima.]  
*Um professor competente, mas repreendente.*

Figura 3. Exemplo III – retirado do volume do 7º. ano.

Da mesma forma que os exemplos anteriores, a partir das palavras dadas **aborrecente** e **adolescente**, que apareceram num texto lido previamente, é apresentada para o aluno a regra de formação de palavras através de um sufixo e também como se podem criar novas palavras. Além disso, é demonstrado para que criar novas palavras (caracterizar com humor certas pessoas). A forma **remexente**, contudo, não pode ser considerada neologismo, pois foi encontrada no dicionário *on line* Caldas Aulete (2012).

Nesse exemplo, mesmo que, indiretamente, o aluno poderá perceber que um neologismo é uma palavra que ainda não está dicionarizada, ao consultar o dicionário citado no exercício e não encontrar a palavra “aborrecente”. Atualmente, e pelos critérios adotados neste trabalho, não podemos considerá-la um neologismo, pois a encontramos no dicionário *on line* Caldas Aulete (2012). Devemos, contudo, considerar que a obra lexicográfica apresentada no exercício data de 2004. Assim sendo, pode ser que nessa época “aborrecente” ainda não estivesse dicionarizada e se configurasse como um neologismo.

Por esses exemplos, percebemos que a maioria das palavras que deveriam ser criadas pelos alunos constitui neologismos (as únicas exceções foram *pré-leitura*, *aborrecente* e *remexente*), uma vez que não consta no nosso corpus de exclusão. Provavelmente, quando a coleção didática foi editada, essas palavras ainda não estavam dicionarizadas.

As atividades analisadas têm por objetivo, ao ensinar os alunos a criarem novas palavras, estimular o desenvolvimento da competência lexical. Ao perceber como se dá a neologia, o aluno compreende não apenas o sentido de uma palavra, mas também de que maneira as palavras podem se formar e novas podem se criar, além de entender, também, o motivo que nos leva a criar novas palavras.

## 6. Considerações finais

Considerando que as atividades para o ensino de língua portuguesa devem girar em torno da leitura/ produção e que a compreensão de um texto se dá através da relação entre os conhecimentos linguísticos e interacionais, percebemos que o reconhecimento do vocabulário tem sua contribuição para esse processo. Portanto, pudemos observar que embora a coleção didática analisada traga algumas inovações em relação ao tratamento do léxico, ainda há algumas limitações nesse material. Vale a pena salientar que os exercícios que envolvem o item lexical ainda aparecem em número muito reduzido.

Percebemos, porém, que as tarefas apresentadas pelo livro didático, embora de uma forma lenta, podem contribuir para o desenvolvimento lexical do falante. Outro fato que pode ser constatado através dos exercícios é que os alunos puderam se apropriar dos sentidos que as palavras possuem sem haver uma preocupação com a sua classificação gramatical.

Por fim, percebemos que o trabalho com o léxico é de suma importância, uma vez que quanto mais conhecimentos lexicais o aluno possuir mais facilidade terá para ler, compreender e produzir textos.

Acreditamos, portanto, que o caminho para contribuir tanto teórica, quanto metodologicamente para o ensino do léxico na escola fundamental, não deve passar somente pelo que consta nos livros didáticos, no que tange aos exercícios de vocabulário, mas também através de uma visão mais ampla de professores, estudiosos e pesquisadores do léxico.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1990.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Território das palavras: o estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, Caldas. *Aulete Digital – dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Dicionário Caldas Aulete, VS, *on line*.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª. ed. Curitiba: Positivo, versão eletrônica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. Ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, A. & PEREIRA, Maria Teresa (orgs.). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*, São Paulo, Parábola Editorial, 2011, p. 223-237.

CORREIA, Margarita. ALMEIDA, Gladis Maria de Barcelos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In HENRIQUES, Cláudio Cezar; SIMÕES, Darcília (orgs.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa. 2008. p. 146-162.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, Ieda (org.) *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 251- 275.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, versão eletrônica, 2009.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

\_\_\_\_\_. *Português: uma proposta para o letramento (6º. ao 9º. ano)*. São Paulo: Moderna, 2002. Edição revisada, 2009.

## A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

Silvia M. Gasparian COLELLO (FEUSP)<sup>47</sup>

**Resumo:** Pesquisas sobre práticas sociais letradas e avaliações escolares evidenciam a insuficiência da leitura no Brasil. Em face de tal realidade, configura-se o desafio da escola de formar leitores. Neste contexto, importa perguntar: Como se explicam as dificuldades no ensino da leitura? Quais as diretrizes para reverter o baixo letramento? Quanto às dificuldades, a análise da cultura escolar evidencia problemas vinculados às concepções de aprendizagem, metodologias de ensino e relações na escola. No que tange às diretrizes pedagógicas, é preciso garantir o acesso do aluno na cultura escrita, (re)significando o trabalho pedagógico para mediar a progressiva constituição do leitor.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Língua escrita. Leitura. Práticas de ensino.

A escola é (...) uma instituição extremamente poderosa: tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender como ao contrário, pode cristalizar a ignorância, obscurecer. (VAZ & SOLIGO, 2005, p. 76)

### 1. Insuficiência da leitura no Brasil e o desafio da escola na formação de leitores

O Brasil é um país de poucos leitores. Esta é uma das principais conclusões da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-livro, 2012), que teve como objetivo conhecer o comportamento leitor e traçar um panorama das características e condições de leitura da nossa população. Tomando como critério a leitura de pelo menos um livro (lido na íntegra ou em partes) nos três últimos meses que antecederam ao estudo, foi possível concluir que aproximadamente metade da população brasileira pode ser considerada não-leitora. Comparado com os dados da mesma pesquisa realizada em 2007, registra-se uma curva decrescente de leitores que, naquela época, era marcada por 4,7 livros per capita e, atualmente, gira em torno de 4 livros lidos ao ano (incluído os didáticos), um índice muito abaixo de outros países latino americanos.

Quando questionadas sobre as razões da não leitura, as pessoas se referem às dificuldades da leitura em si (lentidão, problemas de compreensão, falta de concentração e paciência) ou ao desinteresse. Um exemplo disso são os dados sobre o que fazem os brasileiros no seu tempo livre: enquanto 85% preferem ver televisão, apenas 28% se entrega à leitura (um índice, mais uma vez, marcado pela tendência decrescente no confronto com os dados de 2007, que registrava o percentual de 36%).

Por outro lado, entre os fatores que mais favorecem a leitura está o incentivo dos professores. A população estudantil é, aliás, o segmento da população que mais lê no Brasil, considerando que 47% dos livros foram lidos a partir da intervenção escolar.

Corroborados por outras pesquisas realizadas no âmbito social (como o Inaf<sup>48</sup>) ou com o público estudantil (como o Pisa, Saresp e Prova Brasil<sup>49</sup>), os dados colocam em evidência a

---

<sup>47</sup>Docente da Faculdade de Educação da USP, membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas – NP NAP/USP, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL. São Paulo, Brasil. E-mail: silviacolello@usp.br

insuficiência da leitura no país e também chamam a atenção para a responsabilidade da escola na reversão do quadro de baixo letramento. De fato, tanto no que diz respeito à necessidade de se corrigir os problemas vinculados à leitura, como no sentido de propor práticas de ensino que estimulem a leitura, a escola aparece como a principal instância que, em larga escala, responde pela penetração da leitura no âmbito da cultura e, em uma dimensão específica, investe na formação de cada leitor. Ensinar a ler, formar o hábito e estimular o gosto pela leitura são, indiscutivelmente, objetivos prioritários da escola. Por isso, “a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice versa” (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Ante a constatação da dependência entre o quadro de leitura no Brasil e os desafios da escola, duas perguntas merecem especial atenção: Como se explica a dificuldade de formação de leitores no âmbito escolar? Quais as diretrizes para reverter o quadro de baixo letramento no país?

## 2. A dificuldade de formação de leitores no âmbito escolar

Sem a pretensão de esgotar uma problemática tão complexa, uma breve análise da cultura escolar evidencia aspectos vinculados à aprendizagem, à língua escrita e às relações pessoais no processo de ensino que contribuem para explicar as tendências de fragilização da leitura.

No que diz respeito à *aprendizagem*, a valorização dos conteúdos objetivos e mensuráveis, próximos de um saber enciclopédico e típicos da tradição escolar, abre poucas perspectivas para as práticas lúdicas ou reflexivas, a construção de fantasias, as abordagens plurais e polissêmicas capazes de explorar a riqueza linguística em várias interpretações. É por isso que a escola transmite conhecimentos ao mesmo tempo em que rouba o desejo do aluno de se envolver com o objeto da aprendizagem; ensina a ler sem, contudo, garantir a formação do leitor; alfabetiza, mas não aprofunda a inserção do sujeito no universo letrado; trabalha para a assimilação de regras gramaticais e ortográficas, esquecendo-se de povoar a imaginação ou de promover a aventura linguística dos leitores; investe na aprendizagem da literatura, mas não no gostar dos livros (COLELLO, 2012).

Analisando a trajetória das leituras na escola, não é difícil perceber que a magia das leituras compartilhadas, frequentes na Educação Infantil, tende a desaparecer assim que os alunos aprendem a ler. A partir daí, o leitor fica à deriva, abandonado à sua própria sorte. A leitura dos livros assume uma dimensão escolarizada que se traduz pelas leituras obrigatórias, cobradas em verificações formais em troca de notas. São ativismos pedagógicos que pouco ou nada exploram o prazer de ler. Como regra geral, é verdade que o aluno do 9º ano lê melhor do que o do 2º, mas é igualmente verdadeiro que ele já perdeu o encanto pela leitura. Da mesma forma, “o desempenho na modalidade escrita revela um processo de desaparecimento da autoria à medida que a escolaridade avança.” (GERALDI, 1999, pp. 134 -135)

No que diz respeito à *língua escrita*, importa denunciar o caráter instrumental assumido pela escola. Nos anos iniciais, com o propósito de ensinar a ler e escrever, os professores, não raro, lançam mão de recursos artificiais em um verdadeiro jogo de decifração com o propósito de favorecer a aquisição do sistema (a associação de letras em sílabas ou de sílabas em palavras ou de palavras para formar frases) e, assim, acabam por

<sup>48</sup> Indicador de Alfabetismo Funcional, Instituto Paulo Montenegro (disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00&ver=por) – acesso em: 21/6/2013).

<sup>49</sup> Pisa – *Programme for International Students Assessment* – OECD (disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/> - acesso em: 21/6/2013); Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/> - acesso em: 21/6/2013; Prova Brasil/Saeb, Avaliação do Rendimento Escolar, INEP (disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/> - acesso em: 21/6/2013).

anular o sentido da própria linguagem, a comunicação e a interação entre as pessoas (COLELLO, 2012). Exemplos disso são as famosas frases “cartilhescas”: “Lalá lê ali”, “A fada Fafá é fofa”, “O boi bebe e baba”.

Mais tarde, quando a aquisição da escrita deixa de ser a meta prioritária, a escrita se assume como meio para a aquisição de outros saberes (ler para aprender História, Geografia ou até mesmo saber Literatura), sem que a leitura em si se assuma como uma meta igualmente desejável.

Como um desdobramento específico do tratamento instrumental da língua, registra-se também a dicotomia entre o ler e escrever na escola. De fato, as práticas pedagógicas vinculadas à linguagem são muitas vezes tratadas como habilidades independentes de produção ou de interpretação, ignorando-se o desejável trânsito linguístico próprio da cultura escrita. Ora, se o objetivo da alfabetização é a conquista língua para a inserção social, autonomia e emancipação do sujeito, qualquer atividade realizada com textos situa-se na interface entre o ler e o escrever (FERREIRO, 2010). Nesta perspectiva, ensinar a ler é, em certa medida, ensinar a perguntar, responder, buscar dados, antecipar informações, resumir, comentar, comparar informações, estabelecer conexões internas e externas ao texto, refletir sobre o que foi dito, avaliar, contar, explicar, revisar, parafrasear, compor e recompor.

Quando a complexidade linguística é negada, “a leitura *na* escola se fecha em leitura *da* escola” (KRAMER, 1999, p.102), a língua passa a funcionar como um mecanismo alienado e alienante que, em qualquer perspectiva, distancia o leitor de uma formação crítica e do prazer de ler.

Finalmente, no que diz respeito à *relação com o estudante*, é preciso chamar a atenção para o trabalho pedagógico descomprometido com a vida, os interesses e a realidade do sujeito. A desmotivação e a apatia de grande parte dos alunos são consequências de um ensino impessoal, que desconsidera os saberes prévios e o vínculo da aprendizagem com o contexto sócio-histórico. Na escola, tudo funciona como se o saber tivesse uma legitimidade em si, independente das pessoas ou de sua cultura. Paradoxalmente, a língua, a mais sublime invenção da humanidade para viabilizar a comunicação e o trânsito entre as ideias, é ensinada às custas do reducionismo interlocutivo entre professores e alunos e da apologia do silêncio (COLELLO, 2012). A aula monológica, que só da voz ao professor, é apenas um exemplo do comprometimento das relações na escola; outros mecanismos menos evidentes (mas certamente mais violentos) passam pela imposição e discriminação linguística, pelo autoritarismo e práticas de exclusão do aluno.

A ruptura das relações dialógicas na escola não só prejudica a construção significativa dos saberes, como também fragiliza a constituição do sujeito leitor, justamente porque ele pode não se ver comprometido com o texto nem com o autor. Referindo-se à competência leitora e ao prazer da leitura, Monteiro (2004, p. 32) aponta para a relevância da relação entre leitor e autor, uma vertente da leitura que merecia ser cultivada na escola: “Desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o ‘ama-me’ que está em toda escritura”. Na falta dessa relação - o encontro de pessoas inerente ao processo de leitura -, o ato de ler raramente pode contar com a efetiva adesão do leitor. Neste caso, ele pode até ler e compreender as ideias básicas do texto, mas não é convidado para a “aventura” desta interlocução.

### **3. Diretrizes na reversão do quadro de baixo letramento**

Na tentativa para reverter esse quadro, é possível situar pelo menos quatro aspectos essenciais na formação do sujeito leitor.

Considerando o abismo cultural entre segmentos da população brasileira, a escola é um espaço privilegiado para lidar com as dívidas das desigualdades. No caso da leitura, é preciso destacar os estudos que comprovam o impacto positivo do letramento emergente<sup>50</sup> sobre o sucesso escolar e, particularmente, sobre o processo de alfabetização (COLELLO, 2013; FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; LURIA, 1988; PURCELL-GATES, 2004; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002). Como esse não é um processo garantido à maior parte da população, é papel da escola “viabilizar a recuperação lúdica do processo de letramento das crianças, cujas famílias dispõem de recursos sócio-econômicos-culturais restritos” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2002, p. 330).

Por isso, em *primeiro lugar*, cabe à escola garantir o acesso ao universo da leitura, não só promovendo o intenso contato com o material escrito, como também forjando o processo de letramento a partir dos diferentes gêneros, suportes materiais e funções sociais típicas da língua escrita. Para Colomer(2007), isso significa transformar a escola em uma “comunidade de leitores”.

Em sintonia com tal iniciativa, cumpre, em *segundo lugar*, (re)significar o trabalho pedagógico vinculado à leitura e, particularmente, à literatura. Tão importante quanto ensinar a ler (formação do intérprete), é despertar o gosto e favorecer o hábito de leitura (formação do leitor).

Como lograr tais objetivos na prática pedagógica?

Na sua origem etimológica do termo “ler”, “legere”, associado ao campo da agricultura, significava “colher, escolher, recolher”, remetendo à experiência de quem seleciona os melhores frutos. O sentido da colheita produtiva e compensadora reforça o postulado de Kramer (1999) ao defender as práticas de ensino da leitura como experiências transformadoras: o contato com o texto não como vivência presa ao tempo, mas como busca para além do dado imediato (as letras impressas), que leva ao sentir, pensar, entender e desvelar; a leitura que parte da ação e provoca reação no sujeito; a leitura que apreende do texto aquilo que de melhor ele pode oferecer; a leitura que, ao viabilizar o ingresso em uma dada corrente comunicativa (um âmbito de discurso), representa viagem, encontro com o outro e com diferentes mundos, ampliando a relação com o real.

No contexto da prática pedagógica transformadora do sujeito, é possível situar o papel do professor como mediador na formação do sujeito leitor. Neste *terceiro aspecto*, o que está em pauta é o desafio da mediação entre a leitura literal e a interpretação mais complexa capaz de sustentar a fruição do texto (COLOMER, 2007). Para tanto, é preciso transformar a tensão entre ler na escola por obrigação e ler por gosto, entre as leituras eruditas e as leituras prazerosas, entre os textos possíveis e os desejáveis em um *continuum* de progressiva constituição do leitor.

O processo complexo de construção da consciência narrativa, da competência interpretativa, da postura dialógica em face do texto e do prazer da leitura não costuma ser uma dádiva gratuita. Ele pressupõe uma intervenção planejada e sistemática, visando apropriações cognitivas que passam pela compreensão de épocas, gêneros, autores, estilos, recursos expressivos, estrutura e propósitos da escrita, mas também pela sensibilização do sujeito que se disponibiliza para o “diálogo com o texto”. Trata-se, pois, da elaboração de um saber mediado pela “metodologia do contágio”, aquela capaz de encantar o aluno. Nesse contexto, o gozo estético não é uma futilidade pedagógica, mas um modo de libertação inerente à formação do leitor. A partir desse princípio, faz sentido a célebre frase de Gianni

---

<sup>50</sup> O termo “letramento emergente” é aqui entendido como o conjunto práticas de leitura e escrita vividas no âmbito familiar, experiências com interlocutores letrados e com diferentes tipos de texto ou funções sociais da língua.

Rodari: “Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo”.

A intervenção pedagógica que aproxima o sujeito do universo letrado tem, em contrapartida, um movimento inverso de assimilação desse mesmo universo na constituição da pessoa. É um caminho de mão dupla em uma dinâmica essencialmente dialética: do sujeito para a leitura e da leitura para o sujeito. A esse respeito, Colomer (2007) distingue dois movimentos complementares: a “educação para fora”, que se volta para a aproximação do aluno com o fenômeno literário, e a “educação para dentro” dirigida aos fatores internos de construção de significado e posicionamento pessoal. Afinal, não formamos “um leitor preestabelecido”, conhecedor da leitura e da literatura já instituída e consagrada, mas leitores com diferentes gostos e preferências; leitores que lançam mão dos diferentes modos de ser leitor (FOUCAMBERT, 2008).

Quando um professor ensina um aluno transitar em uma biblioteca, escolher livros de sua preferência, reconhecer o gosto e o valor estético da obra, estimulando-o a estabelecer diferentes significados e relações com o material lido, ele investe em uma dimensão constituinte da pessoa. Assim, como *quarto ponto* essencial para a formação do leitor, importa situar a relação específica do sujeito com as práticas letradas de seu mundo, favorecendo a construção de uma “biblioteca mental”, isto é, um conjunto de referências pessoais sobre o lido e o vivido (COLOMER, 2007). Se ler é poder compreender textos e interpretar histórias, viver é dar sentido a todas elas a partir de uma capacidade interpretativa que permite compreender a sua própria história.

A escola é uma instituição poderosa porque tem, no bojo de seu trabalho, o potencial para a transformação. Assim, compreender a crise da leitura é o melhor aval para a formação do sujeito leitor e, por essa via, também para a constituição da pessoa. Um desafio a todos os professores!

### Referências Bibliográficas

COLELLO. Silvia, M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO. Silvia, M. G. “Quando se inicia o processo de alfabetização?” In *International Studies on Law and Education* 15. São Paulo: Mandruvá, pp. 31 – 46, 2013 (disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf> - acesso em: 24/6/2013).

COLOMER. Teresa. *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia. “Sobre as não previstas, porém lamentáveis, consequências de pensar apenas na leitura e esquecer a escrita quando se pretende formar o leitor” In ESPINOSA, Ana Maria et al. *30 Olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila/Centro de Formação, 2010, pp. 145 - 149

FERREIRO, Emilia. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT. *Modos de ser leitor – Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

GERALDI, Wanderley. “Da sala de aula à construção externa da aula” In ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 123 - 140.

Instituto Pró-Livro. *Retratos da Leitura no Brasil – 3ª Edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*, 2012. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Último acesso: 21 jun. 2013.

KRAMER, Sonia. “Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação” In ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp. 101 - 110.

LURIA, Alexander. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, Lev, S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988. Pp. 143 – 189.

MONTEIRO, Mara. M. *Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. “O encontro lúdico da criança com a literatura na escola: ambientes acolhedores e instigantes” In *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: SEE/SP-CENP, 2002, pp. 303 - 305.

PURCELL-GATES, Victoria. “A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa” In: TEBEROSKY et. al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 29 – 40.

VAZ, Débora; SOLIGO, Rosaura. “O desafio da prática pedagógica” In *Viver mente e cérebro – Coleção Memória da Pedagogia n. 5*. São Paulo: Segmento Dueto, pp. 76 – 84, 2005.

ZILBERMAN, Regina. “A escola e a leitura da literatura” In ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania (orgs.). *Escola e Leitura – velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, pp. 17 - 39.

## COMPREENSÃO LEITORA NA ESCOLA EM AMBIENTE VIRTUAL UCA: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Vera Wannmacher PEREIRA (PUCRS)<sup>51</sup>

**Resumo:** Neste texto são divulgados processos e resultados referentes a projeto<sup>52</sup> fundamentado na Psicolinguística (interface com a Linguística do Texto, a Computação e a Educação), com objetivo de estabelecer rede virtual de ensino, pesquisa e extensão entre a PUCRS e escolas integradas ao PROUCA<sup>53</sup> para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados por alunos de 8ª série diante de textos de curiosidades científicas respondem positivamente a esse objetivo.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora. Rede universidade e escolas. Ensino, pesquisa e extensão. Atividades virtuais de ensino.

### 1. Introdução

O estudo relatado neste artigo tem origem nas reconhecidas dificuldades de compreensão leitora dos jovens estudantes brasileiros, conforme dados obtidos por meio de provas oficiais de âmbito nacional e internacional, e apoio em estudos da autora, envolvendo geração e investigação de materiais virtuais de ensino da leitura.

Situado na área de Psicolinguística em interface interna com a Linguística do Texto e interface externa com a Computação e a Educação, tem como direção teórica a compreensão da leitura, com apoio predominantemente em Smith (2003), Goodman (1991), Eysenck; Keane (2007), Gombert (1992), Dehaene (2007), Charolles (1978), Halliday & Hasan (1981), Adam (2008), Costa; Pereira (2009), Pereira; Piccini (2006) e Pereira (2006a, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012).

A metodologia abrange ensino (geração de atividades virtuais e realização de oficinas utilizando-as para desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de anos finais do Ensino Fundamental), extensão (preparação dos professores para a realização das oficinas com os alunos utilizando os materiais gerados) e pesquisa (aplicação de pré e pós-testes de compreensão leitora focalizando regras de coerência e coesão).

Na sequência, o texto apresenta a situação do aprendizado da leitura, os fundamentos teóricos, a metodologia de pesquisa, ensino e extensão e os resultados obtidos num recorte dos participantes - alunos de 8ª série do Ensino Fundamental das escolas participantes diante de textos de curiosidade científica.

### 2. Situação do aprendizado da leitura

A situação em que se encontra o aprendizado da leitura por estudantes brasileiros é evidenciada pelos resultados de provas oficiais que avaliam o desempenho desse público em compreensão de textos.

---

<sup>51</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, vpereira@pucrs.br

<sup>52</sup> Projeto “Caminhos de leitura virtual pelo RS/BRASIL: PROUCA, universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”, de 2011 a 2013.

<sup>53</sup> Programa Um Computador por Aluno

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) vem realizando provas com jovens de 15 anos de diversos países, incluindo alunos brasileiros. Os resultados de 2006 referentes a 56 países<sup>54</sup> mostram o Brasil ocupando a 48ª posição, com escore de 393, numa escala de 0 a 625. Os estudantes brasileiros apresentaram desempenhos linguísticos na seguinte distribuição: 27, 8 % abaixo do primeiro nível, 27,7% no nível 1, 25,3% no nível 2, 13,4% no nível 3, 4,7% no nível 4 e 1,1% no nível 5. Esses dados indicam um número elevado de alunos nos níveis inferiores, especialmente abaixo do primeiro. Os dados de 2009 mostram um avanço em relação ao desempenho dos brasileiros, mas ainda situando o Brasil, no que se refere à competência leitora, na posição 53ª entre 65 países. As informações sobre a avaliação de 2012 colocam o Brasil na posição 39ª entre 40 países.

Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por sua vez, mostram os desempenhos linguísticos dos alunos brasileiros, de 1995 a 2005, de dois em dois anos<sup>55</sup>. Considerando a faixa de 0 a 325, os resultados dos alunos de 4ª série do E.F. foram, sucessivamente, 188,3, 186,5, 170,7, 165,1, 169,4 e 172,3; os dos alunos de 8ª série foram 256,1, 250,0, 232,9, 235,2, 232,0 e 231,9. Esses dados indicam ausência de evolução e até mesmo decréscimo de desempenho.

Nesse contexto, o Ministério da Educação do Brasil disponibilizou computadores para algumas escolas, sendo um para cada aluno, donde a expressão Programa UCA (PROUCA). A CAPES e o CNPq, por sua vez, apresentaram edital para pesquisadores formarem redes com essas escolas, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão.

É nesse edital que se situa o estudo aqui relatado, que estabeleceu como eixo a compreensão leitora em ambiente virtual e como público alunos (e seus professores) de anos finais do Ensino Fundamental.

### 3. Fundamentos teóricos

Considerando esse contexto, o estudo está fundado teoricamente na Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e tecnologicamente com a Computação. Neste tópico, são apresentadas as concepções sobre compreensão leitora, leitura virtual e funcionamento linguístico do texto, basilares no trabalho de ensino (geração e aplicação de atividades virtuais de ensino da leitura), pesquisa (verificação do aprendizado dos alunos participantes) extensão (preparação dos professores para a realização das oficinas com os alunos e acompanhamento do seu desenvolvimento).

Entre os diversos conceitos, o de leitura como processo cognitivo, na base do estudo aqui relatado, é o primeiro ponto de exposição. Nessa acepção, ler, compreender o que é lido significa realizar fundamentalmente dois processamentos – *bottom-up* e *top-down*. O processamento *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento das partes para o todo e constituindo-se numa leitura linear, minuciosa, vagarosa, em que as pistas visuais são predominantemente utilizadas. É um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo. O processo *top-down*, defendido especialmente por Goodman (1991) e por Smith (1983; 2003), caracteriza-se como um movimento não linear que se dirige da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma, valorizando especialmente os conhecimentos prévios do leitor.

No estudo aqui em foco, os dois movimentos são considerados fundamentais cabendo ao leitor selecioná-los e utilizá-los conforme a situação que se apresenta durante a leitura, envolvendo o próprio texto (gênero, tipo, pistas linguísticas – ADAM, 1998), o autor

<sup>54</sup> Fonte: [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)

<sup>55</sup> Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/> e <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

(intenções, crenças...) e o leitor (conhecimentos prévios, objetivo de leitura, estilo cognitivo). Nesse sentido, o sucesso do desempenho na compreensão da leitura está na escolha do processo mais eficiente para dar conta dessa situação, em que variáveis se inter-relacionam e influenciam as escolhas do leitor.

O processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias: cognitivas e metacognitivas (KATO, 1987; GOODMAN, 1991; KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996). As cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo. Constituem-se em exemplos de estratégias cognitivas pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é, *a priori*, coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis e a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita. Constituem-se em exemplos de estratégias metacognitivas a predição, a inferência, o automonitoramento, a autoavaliação, a autocorreção, o *scanning*, o *skimming*, a leitura detalhada, entre outras.

O exame dessas estratégias expõe os elementos que internamente as constituem e que estão distribuídos nos planos constitutivos da língua – fônico, mórfico, sintático, semântico e pragmático e textual (GOMBERT, 1992), segundo ponto de exposição no presente tópico. Eles se interrelacionam e constituem o funcionamento linguístico do texto, em que desempenham papel relevante as regras de coerência – manutenção do tema, progressão do tema, ausência de contradição interna e relação com o mundo (CHAROLLES, 1978) e coesão – repetição lexical, sinonímia, superordenado, nome genérico, associação por contigüidade, referenciação, elipse, conjunção (HALLIDAY; HASAN, 1981), por terem, em sua organização, elementos em interação de todos os planos linguísticos. Assumir como objetivo pedagógico o desenvolvimento do processo cognitivo de leitura exige dar um lugar especial a esse funcionamento e à consciência do leitor sobre ele (DEHAENE, 2007), estabelecendo recortes teóricos que valorizem os elementos linguísticos como constituidores das conexões internas do texto e com o contexto e construtores dos sentidos do texto.

A leitura em ambiente virtual, terceiro ponto dos fundamentos do estudo aqui relatado, por consistir em definição prévia do PROUCA, que gera debates e reflexões. Com frequência há, na família, na escola, na sociedade em geral, a convicção de que o computador é um dos grandes obstáculos para que as crianças e os jovens gostem de ler. Os estudos que a autora da proposta vem desenvolvendo (PEREIRA; ANTUNES. In: BORTOLINI; SOUZA, 2003 - PEREIRA; PICCINI, 2006) não confirmam esse entendimento. Salienta-se, primeiramente, a esse respeito, que as pesquisas sobre redes cognitivas permitem o estabelecimento de semelhanças entre o processo cognitivo de leitura e o sistema que constitui o computador. Disso decorre principalmente a adequação desse equipamento como caminho para a pedagogia da leitura. Além disso, a dimensão interativa que ele possibilita, movida pela ação desenvolvida pelo aluno e pelo professor/monitor, confere produtividade ao trabalho pedagógico, por sua eficiência e ludicidade, mantendo esses estudantes interessados no trabalho que é proposto. Revela-se, como decorrência, o fato de que, utilizando-o como ferramenta, o processo de aprendizado se acelera associado ao fato de que o grau de satisfação é elevado, acentuando-se o crescimento da autoestima. Diante disso, não pode ser negada a existência de um equipamento atraente e que traz em si a possibilidade de constituir-se em elemento instigador do desejo de ler e, o mais importante, orientador do processo de ler, sendo o conjunto dessas condições que garante ao computador um espaço privilegiado nesta proposta.

Os três pontos aqui expostos fundamentam o estudo que é objeto deste artigo e encaminham a metodologia nele utilizada.

#### 4. Metodologia de ensino, pesquisa e extensão

O estudo aqui relatado se caracteriza pela interface – entre campos da Linguística, áreas do conhecimento, ciência, tecnologia e ensino, teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão e universidade e escolas -, de modo a responder ao problema de pesquisa - em que medida um trabalho pedagógico com estratégias de leitura virtuais contribui para a compreensão leitora de alunos de séries finais do Ensino Fundamental e para a organização de uma rede PROUCA, universidade e escolas?

Integram o trabalho, que se encontra em finalização, uma equipe de bolsistas constituída de dois estudantes de Ensino Fundamental (Andressa Dias Botomé e Patrick S. Cardoso), de três graduandos (Alice Paim de Araújo e José Augusto Dahner), de um estagiário de nível médio (Anderson Coimbra Choren), de um pós-graduando (Thaís V. dos Santos), de quatro professores (Leandro L. do Prado, Evelize D. da Silva, Deise C. S. de Freitas, Rosemary Oliveira – 1ª etapa e Karine Monteiro de Souza – 2ª etapa), de um subcoordenador (Ronei Guaresi - 1ª etapa e Jonas Saraiva - 2ª etapa) e de um coordenador (Vera Wannmacher Pereira).

Constituem-se em escolas participantes a Escola A (Porto Alegre/RS) e a Escola B (Novo Hamburgo/RS), envolvendo, em ambas, alunos de 7ª e 8ª séries.

Considerando a perspectiva de ensino, foram elaboradas e programadas em MXFlash atividades virtuais de ensino da compreensão leitora, caracterizando-se como estratégias de leitura, apoiadas em regras de coerência e coesão de fábulas, curiosidades científicas, poemas e instrucionais. Essas atividades estão organizadas em dez módulos (cada um correspondente a uma das regras), totalizando vinte módulos para cada uma das séries, e um de introdução ao texto em foco. Cada módulo é constituído de atividades preparatórias do conteúdo a ser ensinado, prática de leitura com foco nesse conteúdo, prática de produção escrita e reflexão sobre a prática. Na parte referente à prática de leitura, são disponibilizadas três atividades com botão de confirmação. No caso de insucesso, o aluno recebe frases orientadoras para refazê-las. Ao obter sucesso, é encaminhado para um texto estimulador de reflexão sobre o trabalho realizado.

O *software* gerado foi utilizado nas oficinas desenvolvidas nas escolas pelos professores com apoio dos bolsistas júnior e acompanhamento dos professores da equipe não integrantes das escolas.

No que se refere à extensão, os dois professores das escolas e os dois bolsistas júnior foram preparados teórica e metodologicamente por meio de reuniões semanais continuadas durante cinco meses, antes do início das oficinas nas escolas, e em reuniões quinzenais e acompanhamento nas escolas a partir do seu início.

Em relação à pesquisa, foram elaborados e aplicados instrumentos junto aos participantes. Para verificar a compreensão leitora dos alunos, foram utilizados pré e pós-testes, sendo um do tipo *cloze* e um com questões com foco nas regras de coerência e coesão trabalhadas, para cada um dos textos – fábula, poema, curiosidades científicas e instrucional.

Os dados coletados por meio dos instrumentos foram tabulados, organizados e analisados, considerando a questão central de pesquisa e o objetivo do estudo.

Neste artigo, a partir daqui, está apresentado um recorte dos dados, focalizando os referentes aos alunos de 8ª série, das duas escolas, em relação ao texto de curiosidades científicas.

Na Escola A, participaram três turmas, com 42 alunos respondentes: uma considerada regular (T1), com 16 alunos respondentes, e duas de EJA (T2 e T3), com 16 e 10 alunos respondentes, respectivamente. Os dados dos alunos da T1 foram os seguintes: no pré-teste *cloze*, média de 12,1 acertos (de 26) com o tempo médio de 27,1 minutos e no pré-teste de

coerência e coesão, média de 6,4 acertos (de 10) com tempo médio de 19,4 minutos; no pós-teste *cloze*, média de 17,8 (de 24 lacunas) com tempo médio de 15,5 minutos e, no pós-teste de coerência e coesão, média de 8,1 (de 10) com 15, 8 de tempo médio. Na T2, os dados obtidos foram: no pré-teste *cloze*, média de 10,4 acertos (de 26) com tempo médio de 25,9 minutos e no pré-teste de coerência e coesão, média de 4,1 acertos (de 10) com tempo médio de 20,8 minutos; no pós-teste *cloze*, média de 14,8 acertos (de 24) com tempo médio de 20,8 minutos e, no pós-teste de coerência e coesão, média de acertos de 7,3 (de 10) com 25, 8 de tempo médio. Na T3 os dados foram os seguintes: no pré-teste *cloze*, média de 12,4 acertos (de 26) com tempo médio de 29,5 minutos e no pré-teste de coerência e coesão, média de 6,3 acertos (de 10) com tempo médio de 26,6 minutos; no pós-teste *cloze*, média de 16,6 (de 24) com tempo médio de 20,0 minutos e, no pós-teste de coerência e coesão, média de acertos de 8,0 (de 10) com 24,5 de tempo médio.

Na Escola B, participaram 26 alunos respondentes de duas turmas regulares (T4 e T5), com respectivamente, 15 e 11 alunos participantes. Os dados dos alunos da T4 foram os seguintes: no pré-teste *cloze*, média de 13,8 acertos (de 26) com tempo médio de 26,0 minutos e no pré-teste de coerência e coesão, média de 7,0 acertos (de 10) com tempo médio de 14,0 minutos; no pós-teste *cloze*, média de 18,8 (de 24) com tempo médio de 14,6 minutos e, no pós-teste de coerência e coesão, média de 9,2 (de 10) com 18,0 de tempo médio. Na T5, os dados foram: no pré-teste *cloze*, média de 9,9 acertos (de 26) com tempo médio de 36,0 minutos e no pré-teste de coerência e coesão, média de 4,8 acertos (de 10) com tempo médio de 20,0 minutos; no pós-teste *cloze*, média de acertos de 16,0 (de 24) com tempo médio de 21,0 minutos; e, no pós-teste de coerência e coesão, média de 7,1 (de 10) com 16,0 de tempo médio.

A análise desses dados evidencia a evolução de todas as turmas na relação entre o pré e o pós-teste dos dois tipos de instrumentos, indicando melhoria do desempenho em compreensão. Revela também a redução do tempo médio utilizado para realização dos testes, o que qualifica esses desempenhos. Essas duas evidências contribuem para análise do trabalho desenvolvido, considerando o propósito e o problema de pesquisa, o que é exposto nas conclusões a seguir.

## 5. Conclusões

Considerando o objetivo do projeto que é relatado neste artigo (*Estabelecer rede virtual de ensino, pesquisa e extensão entre a PUCRS e escolas integradas ao PROUCA para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de anos finais do Ensino Fundamental*), e o problema de pesquisa (*Em que medida um trabalho pedagógico com estratégias de leitura virtuais contribui para a compreensão leitora de alunos de séries finais do Ensino Fundamental e para a organização de uma rede PROUCA, universidade e escolas?*), os processos metodológicos desenvolvidos e os resultados apresentados anteriormente respondem positivamente a eles.

Quanto aos processos, cabe mencionar a importância do trabalho de convergência realizado entre a PUCRS e escolas do PROUCA, sendo as atividades desenvolvidas por equipe constituída de docentes de diferentes níveis de formação e estudantes de diferentes níveis de ensino, todos com funções de associação teoria e prática e de promoção de vínculos entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, os caminhos virtuais utilizados foram nitidamente produtivos, na medida em que garantiram papéis nítidos a cada integrante, valorizaram as possibilidades individuais, grupais e institucionais, oportunizaram aprendizagens a cada um dos participantes, favoreceram a comunicação e geraram uma aliança de comprometimentos entre todos.

No que se refere aos resultados, o recorte de dados analisados evidencia a evolução dos alunos de 8ª série das duas escolas participantes na compreensão leitora de textos de curiosidades científicas, expressa na elevação dos escores e na redução do tempo do pré para o pós-teste. Esses dados apontam para a confirmação do efeito positivo do trabalho desenvolvido.

Desse modo, os processos e os resultados permitem reconhecer como produtiva uma rede virtual de ensino, pesquisa e extensão a favor do desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes de anos finais do Ensino Fundamental e recomendar a continuidade da experiência aqui relatada e o desenvolvimento de outras com objetivos aproximados.

### **Referências Bibliográficas**

ADAM, J. M. *A lingüística textual*. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, J. C.; PEREIRA, V.W. *Linguagem e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CHAROLLES, M. . Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, mai, 1978.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Manual de Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R.. *Cohesion in English*. London: Longman, 1981.

KATO, M.. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A.. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

PEREIRA, V., ANTUNES, C.. Novas linguagens em leitura. In: BORTOLINI, A.; SOUZA, V. *Mediação tecnológica: construindo e inovando*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 419-40.

PEREIRA, V. W.; PICCINI, M. Preditibilidade: um estudo fundado pela Psicolinguística e pela Informática. *Letras de Hoje*, n.144, p.305-24, jun. 2006.

PEREIRA, V. W.. Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: Cestari, M. L.; Maagero, E.; Tonnessen, E. S. (Org.). In: *Networking Cultures*. Kristiansand: Portal Books, 2006, v. 01, p. 107-17.

PEREIRA, V. W.. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. In: CONGRESSO DA ABRALIN VI, 2009. Anais, João Pessoa, 2009a, v.2 p. 10-22. Disponível em <http://www.abralin.org/> . Acesso em 03.06.2009.

PEREIRA, V. W.. Predição leitora e inferência. COSTA, Jorge Campos da (org.). In: *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b, p. 10-22. Apresentação em CD.

PEREIRA, V. W. Pesquisa em Psicolinguística. *Letras de Hoje*, v.45, n.3, p. 48-53, jul./set. 2010.

PEREIRA, V. W.. Predição, compreensão e situação de compreensão. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF. Desenredo*, v.7, n.1, p. 91-103, jan./jun. 2011.

PEREIRA, V. W.; FLÔRES, O. C.. Ensino da leitura: compreensão e traços lingüísticos do texto. In: SIELP II, 2012. Anais, Uberlândia, 2012, v.2, n.1, p. 1-10. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/342.pdf>

SMITH, F. Reading like a writer. *Language Arts*. Urbana, v. 60, p. 558-567, may 1983.

SMITH, F.. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

## CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO EMPREGO DE TEMPOS VERBAIS E COMPREENSÃO LEITORA

Thais Vargas dos SANTOS (PUCRS)<sup>56</sup>

**RESUMO:** O presente artigo se caracteriza pela apresentação da metodologia e dos resultados de uma pesquisa realizada com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes no emprego dos tempos verbais, o nível de consciência linguística na realização dessa tarefa e os escores de compreensão leitora. A coleta de dados envolve o uso de instrumentos de pesquisa em dois formatos diferentes: um respondido por escrito individualmente e outro em formato de entrevista. Os resultados alcançados permitem fazer recomendações para o ensino da leitura na escola.

**Palavras-chave:** Emprego dos tempos verbais. Consciência linguística. Compreensão leitora.

### 1. Introdução

Pesquisas realizadas com alunos dos diversos níveis de ensino (PISA, SAEB) apontam a existência de baixos escores de compreensão leitora. As dificuldades de leitura e escrita de crianças e adolescentes reveladas no trabalho escolar e nas situações da vida cotidiana são reconhecidas pelos professores, pelos familiares e pelos próprios alunos.

Tais resultados indicam ser necessário o desenvolvimento de situações de aprendizado significativas que contribuam para mudanças neste contexto.

É nesse contexto de desempenhos preocupantes, especialmente de alunos do Ensino Fundamental, que a pesquisadora busca, por meio da realização desta pesquisa, contribuir para a melhoria do ensino no que tange à consciência dos alunos no emprego dos tempos verbais e à sua influência no processo de compreensão leitora.

Assim, a pesquisa *Consciência linguística no emprego de tempos verbais e compreensão leitora* caracteriza-se pela investigação do nível de compreensão leitora e da consciência linguística com foco no emprego dos tempos verbais e de sua importância para a leitura, constituindo-se, assim, como de extrema valia para os fundamentos na área de ensino da Língua Portuguesa.

O artigo é constituído dos seguintes tópicos: os fundamentos teóricos desenvolvendo os conceitos de compreensão leitora, o emprego dos tempos verbais e a consciência linguística; a metodologia empregada; a análise e discussão dos dados; as considerações finais e, por fim, as referências.

### 2. Fundamentos teóricos

#### 2.1. Processo de compreensão leitora

A compreensão leitora está apoiada no conceito de leitura como processo cognitivo, sendo que ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, através de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (Kato, 2007).

As estratégias cognitivas caracterizam-se pelos procedimentos eficazes e econômicos que se realizam de forma inconsciente e conseqüentemente automática, sem intervenções proposítas do leitor. As estratégias metacognitivas destacam-se pela desautomatização do processo inconsciente, de modo que o leitor utiliza conscientemente pistas do texto, estabelece relações entre enunciados, e busca informações extralinguísticas e experiências que o auxiliem na compreensão da mensagem.

Nesse sentido, considera-se a leitura como um processo de triangulação entre leitor, texto e autor, sendo esta fundamental para a compreensão do texto. Nessa relação, segundo Kato (2007), há dois processos fundamentais envolvidos no ato da leitura. O primeiro é o processamento ascendente *bottom-up*, focado nas informações contidas no texto, caracterizando-se, portanto, pela realização de uma leitura linear, minuciosa e lenta. O segundo é o processamento descendente *top-down*, focado nas informações extratextuais como, por exemplo, o conhecimento de mundo do leitor. Caracteriza-se por uma leitura não linear e conseqüentemente mais rápida por meio da seleção, predição e confirmação de pistas e do uso de habilidades como *scanning*.

Nessa mesma concepção, Goodman (1991) acredita que a interação entre leitor e texto é fundamental na construção do sentido. Para ele, o leitor faz uso não apenas das informações visuais que estão presentes no texto, mas também do seu conhecimento prévio, conhecimento que está armazenado na sua memória. Assim, o autor conceitua a ação de ler como “um jogo psicolinguístico de adivinhação”, na qual ler significa fazer e testar hipóteses sobre o conteúdo do texto, sendo esta habilidade fundamental para a construção do seu sentido.

Nessa perspectiva, concebe-se a compreensão leitora como a construção do sentido do texto a partir de processos cognitivos múltiplos como, por exemplo, a interação entre conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Estes aspectos serão considerados neste trabalho, embora com ênfase nos aspectos textuais, especialmente no que se refere ao emprego dos tempos verbais, necessários para a compreensão do texto.

Sabendo que, durante o processo de leitura, o indivíduo dispõe de habilidades como selecionar partes significativas do texto para compreender o significado pretendido pelo autor, busca-se, neste trabalho, explorar o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da consciência do aluno sobre o emprego dos tempos verbais na construção de textos coerentes.

## 2.2. Consciência linguística

A consciência linguística define-se como um processo de monitoramento e reflexão proposítas do leitor durante a realização de determinada tarefa. Caracteriza-se pela habilidade que o indivíduo possui de planejamento e avaliação da compreensão.

Nessa concepção, Baars (1988) explica o fenômeno consciente por meio de um espaço compartilhado que ele denomina “espaço global”. Este espaço funciona como um processador central de informação que contribui para a distribuição interna da informação nova. A interpretação dessa informação vai depender da interação entre essas informações novas e as informações já armazenadas que se encontram nos processadores especializados.

No processo de interpretação da informação nova, os processadores especializados vão competir e cooperar. Segundo o autor, a consciência resulta desse processo de competição e adaptação. Com o tempo, essa informação será controlada por um único processador especializado, tornando-se, em seguida, automática e inconsciente. O resultado dessa adaptação é uma mudança no contexto e, conseqüentemente, o aprendizado.

No processo consciente, Schmidt (1990) destaca três momentos: a percepção, que consiste na organização mental e na criação de representações na mente de eventos externos; a observação, que está relacionada à experiência particular, havendo possibilidade de relatos

verbais e comparações com outras experiências; e a compreensão, que se refere à motivação para o aprendizado da informação.

Em relação à leitura, a consciência é, portanto, necessária para a promoção de solução de problemas que o leitor enfrenta durante o ato da leitura. Sua existência, porém, implica maturidade linguística, capacidade de raciocínio e conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, ao selecionar pistas do texto, formular e testar hipóteses sobre o seu conteúdo a fim de obter a compreensão, construir o sentido do texto, o leitor recorre à consciência para buscar nas informações já armazenadas, suporte para confirmar as suas hipóteses.

Neste trabalho, pretende-se buscar a reflexão do aluno no que tange à relação entre compreensão leitora e o emprego dos tempos verbais.

### 2.3. Coerência textual e emprego dos tempos verbais

Um texto coerente é caracterizado pela sua boa formação, possibilitando a recuperação do seu sentido pelo ouvinte/leitor. De acordo com Charolles (1987), existem quatro metaregras de coerência textual: manutenção temática; progressão temática; ausência de contradição interna; relação com o mundo.

Para a realização deste trabalho, considera-se a regra de ausência de contradição interna. Segundo o autor, os tópicos não podem se contradizer internamente (temática) e as pessoas e os tempos da enunciação devem ser mantidos em harmonia (enunciativa). Nesse sentido, acredita-se na importância de um trabalho que focalize o emprego dos tempos verbais nos textos de forma diferente à abordagem realizada pela gramática tradicional.

Em oposição às definições limitadas da gramática tradicional, Weinrich (1974) afirma que os tempos verbais não têm relação com o tempo cronológico. O autor distribui os tempos verbais em dois grupos: mundo comentado e mundo narrado. A distinção temporal tem origem nos tempos do latim: *perfectum* e *imperfectum*. O primeiro constitui as ações já realizadas, enquanto o segundo concebe as ações não realizadas.

Weinrich (1974) também faz um estudo das situações comunicativas e afirma que, assim como os tempos verbais, elas se dividem em dois grupos. Além disso, o autor verifica também que, em cada situação, há predominância de um grupo temporal. Com base nestes fatores, o autor estabelece a existência no discurso de duas situações comunicativas diferentes. Na primeira, estão todas as situações comunicativas que não constituem relatos, mas situações em que o falante está envolvido e seu discurso exige uma resposta, uma ação verbal ou não verbal imediata, que o afeta diretamente. A postura dos interlocutores é de compromisso frente aos fatos do discurso. À segunda, o autor atribui todas as situações comunicativas que se caracterizam pela atitude de descompromisso dos interlocutores frente aos fatos que se constituem em simples relato. Estes relatos são fatos remotos que oportunizam ao ouvinte ter tal postura, já que o discurso não exige resposta.

Embora Weinrich desconsidere o tempo físico na concepção das situações comunicativas, ele faz uma abordagem, em seu estudo, com base em perspectivas. Primeiramente, o autor estabelece a existência dos tempos zero que constituem tempos sem perspectivas, correspondente às situações descritas anteriormente. Para cada grupo temporal existe um tempo zero, sendo que o presente é o tempo zero do mundo comentado, enquanto que o perfeito simples e o imperfeito constituem o tempo zero do mundo narrado. Logo, Weinrich estabelece a existência de uma perspectiva comunicativa em relação ao tempo zero de cada grupo. A consideração das perspectivas prospectivas e retrospectivas ocorre a partir do tempo zero dos grupos. Neste momento, Weinrich concebe o Tempo como influente na situação comunicativa.

### 3. Metodologia empregada

Na busca de mudanças, o objetivo geral da pesquisa constitui em contribuir para estudos em Psicolinguística no que se refere à relação entre compreensão leitora e consciência linguística no emprego dos tempos verbais, considerando alunos da 6ª série do Ensino Fundamental. As questões de pesquisa propostas são: 1) Qual o desempenho dos sujeitos em compreensão; 2) Qual o desempenho dos sujeitos no emprego dos tempos verbais?; 3) Qual o nível de consciência linguística dos sujeitos no uso dos tempos verbais?; 4) Que relações podem ser estabelecidas entre os escores de do emprego dos tempos verbais obtidos pelos sujeitos e os níveis de consciência linguística alcançados por eles?; e 5) Que relações podem ser estabelecidas entre os escores no emprego dos tempos verbais, o nível de consciência linguística e os escores de compreensão leitora alcançados pelos sujeitos?.

Considerando os objetivos e as questões da pesquisa, a metodologia está ancorada na aplicação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa que avaliam o emprego dos tempos verbais, a consciência linguística no emprego dos tempos verbais e a compreensão leitora.

Constituem-se em sujeitos da pesquisa 46 alunos da 6ª série do Ensino Fundamental de duas Escolas Pública Estaduais de Porto Alegre. Os alunos estão em idade regular com idade mínima de 10 anos e máxima de 14 anos de idade. A escolha da 6ª série para a realização desse trabalho decorre do fato de que é nesse período que o ensino dos verbos, tópico de pesquisa do trabalho, é desenvolvido nas escolas.

Para o alcance dos objetivos propostos são considerados os dados obtidos na aplicação de três instrumentos de pesquisa: a) instrumento de investigação do emprego dos tempos verbais e consciência linguística; b) instrumento de investigação da compreensão leitora; e c) instrumento de caracterização dos sujeitos da pesquisa. O primeiro tem como objetivo obter dados sobre o conhecimento dos alunos em relação ao uso dos tempos verbais, considerando a coerência textual. Este teste está apoiado no texto *Cão de apartamento* e é constituído de duas tarefas. A primeira se caracteriza pelo preenchimento das lacunas presentes no lugar de alguns verbos, de tal forma que a coerência do texto seja preservada. A segunda parte do mesmo instrumento tem o objetivo de investigar a consciência do aluno sobre o emprego dos tempos verbais a partir das justificativas apresentadas para cada escolha. O segundo instrumento é constituído de afirmações correspondentes às lacunas do texto. O aluno deve verificar se elas correspondem ao conteúdo do texto, respondendo V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas.

A situação de aplicação envolve o uso dos instrumentos de pesquisa em dois formatos diferentes: um respondido por escrito individualmente e outro em formato de entrevista. Os sujeitos que respondem ao primeiro formato constituem o grupo 1, enquanto os sujeitos que respondem ao segundo formato constituem o grupo 2. Os alunos que constituem o grupo 1 recebem as instruções para a realização dos instrumentos e respondem, sem intervenção do aplicador, a todos os três instrumentos propostos. Esse grupo é constituído de 33 sujeitos, total de alunos das três turmas das duas escolas participantes da pesquisa. O grupo 2 corresponde a 13 alunos que respondem ao instrumento I por meio de perguntas feitas pelo pesquisador.

É importante ressaltar aqui que as instruções para a realização do teste são as mesmas apresentadas para ambos os grupos. Primeiro, o aplicador pede que o sujeito leia todo o texto do instrumento I; depois, o leitor é convidado a preencher as lacunas do texto e, em seguida, justificar a sua escolha. Ao finalizarem o instrumento I, os sujeitos respondem ao instrumento de compreensão leitora e, por fim, ao instrumento de caracterização dos sujeitos. Após a aplicação definitiva dos instrumentos de pesquisa com alunos de 6ª Série do Ensino

Fundamental, dá-se início ao levantamento e tratamento dos dados coletados para que os mesmos possam ser tabulados e quantificados.

#### 4. Resultados alcançados

No que se refere ao desempenho do grupo 1, os resultados alcançados revelam: que os sujeitos apresentam bom desempenho no emprego dos tempos verbais, considerando que a pontuação máxima é de 15 acertos; que eles demonstram ter consciência linguística, apesar de não ser plena, para a realização dessa tarefa; que apresentam baixo desempenho na compreensão leitora. Nos resultados de consciência linguística, verifica-se que, de um total máximo de 90 pontos, é o S26 que destaque, registrando 80 pontos. Em relação à compreensão leitora, os sujeitos S2 e S18 apresentaram os melhores resultados. Na tabela a seguir é possível acompanhar o desempenho individual dos sujeitos em cada teste.

Sujeitos	Emprego dos tempos verbais	Níveis de Consciência	Compreensão Leitora
S1	11	59	5
S2	11	43	10
S3	13	62	9
S4	11	56	6
S5	14	74	9
S6	11	58	8
S7	12	71	5
S8	13	64	7
S9	13	56	8
S10	13	72	6
S11	14	78	7
S12	12	65	8
S13	13	71	5
S14	13	65	5
S15	14	72	7
S16	13	66	7
S17	12	36	8
S18	13	73	10
S19	13	54	5
S20	12	52	6
S21	12	59	8
S22	14	76	5
S23	11	34	7
S24	13	70	9
S25	12	61	8
S26	13	80	9
S27	13	70	6
S28	12	59	6
S29	11	33	8
S30	14	69	8
S31	13	77	8
S32	13	63	6
S33	12	62	8

**Tabela 1 – Número total de acertos no teste de emprego dos tempos verbais, consciência linguística no emprego dos tempos verbais e no teste de compreensão leitora – Grupo 1**

Considerando individualmente o desempenho das questões, as lacunas com alto índice de acertos indicam a presença de expressões e palavras, entre elas verbos já flexionados, próximos às lacunas, que favorecem ao sujeito a realização de inferências para a escolha do tempo verbal adequado. As lacunas apresentadas a seguir registram 31 acertos dos 33 possíveis no teste:

Lacuna 1: *São importantes as primeiras noções aos animais que moçam em apartamento.*

Lacuna 2: *... já houve até casos que foram parar na delegacia para serem resolvidos.*

Nessas lacunas, é possível constatar a presença do fenômeno *metáfora temporal* que permite a presença intercalada dos verbos do mundo comentado e do mundo narrado no mesmo texto, desde que as limitações da frase estejam bem definidas e sejam respeitadas.

O fenômeno linguístico presente nas lacunas 1 e 2 também está de acordo com a proposta de Charolles (1987) que destaca a importância do emprego adequado dos tempos verbais para a coerência textual. O emprego inadequado do verbo na lacuna 2, por exemplo, ... *já houve até casos que vão parar na delegacia para serem resolvidos*. acarreta o que o autor define como contradição interna em relação aos tópicos que constituem o texto, nesse caso, *já houve*.

A tabela 1 também mostra que os sujeitos que registram melhores resultados no teste de emprego dos tempos verbais obtêm também bom desempenho no teste de consciência linguística. Esse resultado indica a existência de correlação entre as variáveis emprego dos tempos verbais e consciência linguística. A linha do gráfico a seguir evidencia o aumento no escore de emprego dos tempos verbais na medida em que aumentam os níveis de consciência linguística.

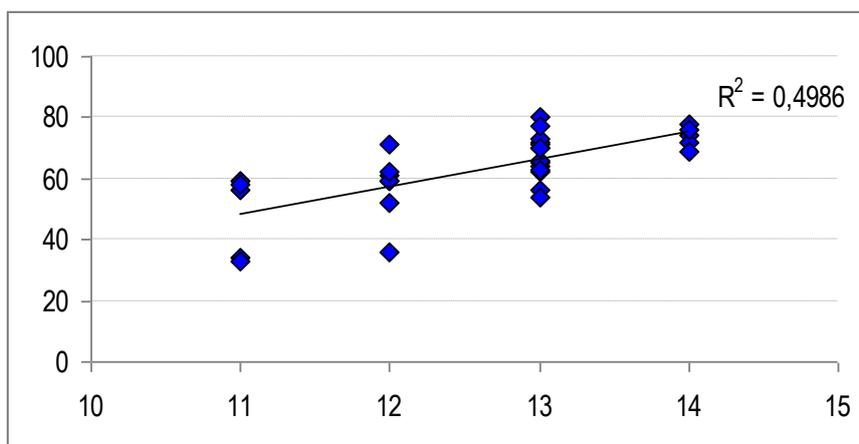


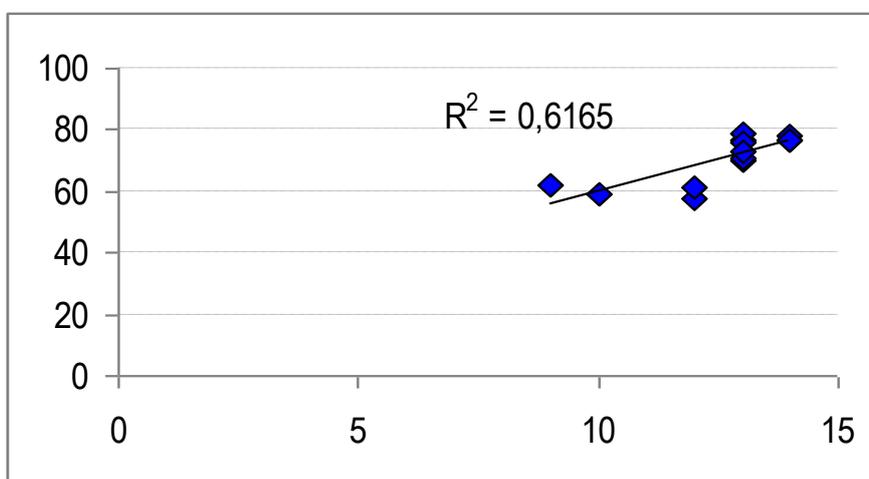
Gráfico 1 – Correlação entre o emprego dos tempos verbais e o nível de consciência linguística - Grupo 1

Em relação ao grupo 2, o desempenho dos alunos é bom no emprego dos tempos verbais, na consciência linguística e na compreensão leitora, como é possível verificar na tabela a seguir.

Sujeitos	Emprego dos Tempos verbais	Compreensão leitora	Nível de consciência linguística
S1	13	9	70
S2	14	7	77
S3	14	11	78
S4	13	11	77
S5	10	5	59
S6	12	11	58
S7	13	7	79
S8	14	10	77
S9	13	7	71
S10	13	7	76
S11	12	7	61
S12	13	9	73
S13	9	2	62

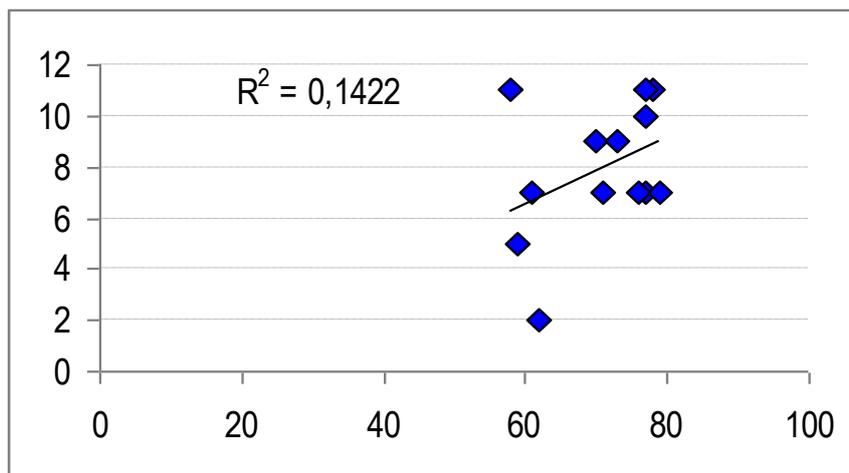
**Tabela 2 – Número total de acertos no emprego dos tempos verbais, na consciência linguística no emprego dos tempos verbais e na compreensão leitora - Grupo 2**

Os dados da tabela mostram que os sujeitos que registram as melhores pontuações no emprego dos tempos verbais repetem o bom desempenho no teste de consciência linguística. O gráfico a seguir mostra essa correlação.



**Gráfico 2 – Correlação entre o emprego dos tempos verbais e o nível de consciência linguística - Grupo 2**

É possível observar também o desempenho individual dos sujeitos e constatar que há melhor desempenho dos alunos entre as variáveis consciência linguística e compreensão leitora. O gráfico a seguir evidencia que na medida em que os sujeitos alcançam melhores pontuações no teste de consciência linguística, eles repetem o bom desempenho também no teste de compreensão leitora.



**Gráfico 3 – Correlação entre os níveis de consciência linguística e compreensão leitora - Grupo 2**

Os resultados alcançados nessa pesquisa são condições de resposta para as questões de pesquisa inicialmente propostas.

Em resposta às questões de pesquisa 1, os resultados do grupo 1 mostram que os sujeitos não apresentam bom nível de compreensão leitora. Em relação ao grupo 2, o desempenho é um pouco melhor, mas ainda com baixo índice de desempenho.

Em relação à questão de pesquisa 2, os sujeitos do grupo 1 e do grupo 2 apresentam bom desempenho.

Quanto à questão 3, os dados evidenciam que os alunos, em geral, estão conscientes sobre o emprego adequado dos verbos, mas não sabem identificar no texto os elementos linguísticos que estabelecem o sistema temporal da oração. Os resultados registrados pelo grupo 2 evidenciam o nível consciência plena.

Em resposta à questão 4, há correlação entre o emprego dos tempos verbais e a consciência linguística.

Em relação à questão 5, os dados revelam haver correlação entre a consciência linguística e a compreensão leitora no grupo 2; já no grupo 1, este resultado não é semelhante.

A realização desta pesquisa permite constatar que o emprego dos tempos verbais e a consciência linguística dos alunos sobre esses elementos linguísticos estão correlacionados, na medida em que o bom desempenho de um acarreta o bom desempenho também do outro.

## 5. Considerações finais

Considerando o desempenho do grupo 2, constata-se que, para avaliar a consciência linguística dos alunos do Ensino Fundamental, é importante que se dê preferência aos instrumentos que se baseiam na oralidade, sendo aplicados individualmente em formato de entrevista.

Os resultados permitem afirmar também a importância da mediação do professor na pesquisa e também no trabalho em sala de aula como fundamental para o alcance de um melhor desempenho dos alunos.

Além disso, os dados indicam que é importante orientar o aluno para que ele tenha consciência sobre a organização linguística do gênero textual, no que se refere ao emprego dos tempos verbais e sua relação com a coerência do texto.

Por fim, os dados apontam a necessidade de o professor fazer encaminhamentos pedagógicos de modo que o aluno desenvolva a competência em se mover no texto em busca das relações entre os tempos verbais.

### Referências Bibliográficas

CHAROLLES, M. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Langue Française. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, mai 1978.

BAARS, Bernard J. *A Cognitive theory of consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOODMAN, Kenneth S. *Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez.1991.

SCHMIDT, Richard W, (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, V.11, n°2, p. 129-158. Oxford: Oxford University Press.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. 423 p.

WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempo sen el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1974. 429 p.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO (S) NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO CRÍTICO-DIALÓGICA<sup>57</sup>

Nádia Cristina da Silva SANTOS (UFMT)<sup>58</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa está vinculada ao Grupo de pesquisas "Estudos Linguísticos e de Letramento" CNPQ, coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Graziano Paes de Barros, e tem como objetivo investigar as práticas de leitura de estudantes de Ensino Fundamental, promover encontros reflexivos com professores a fim de discutir e refletir dialogicamente sobre essas práticas letradas, buscando colaborar para uma mudança. Pois diferentes pesquisas e resultados de exames têm discutido as capacidades leitoras dos alunos brasileiros e têm revelado resultados insatisfatórios. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e participativa que alia os estudos sobre leitura e letramento às teorias de Bakhtin e Vygotsky.

**Palavras-chave:** Dialogia. Criticidade. Ensino de leitura.

### 1. Introdução

Partimos do pressuposto de que o mundo e os textos contemporâneos têm colocado, cada vez mais, novos desafios de ensino-aprendizagem aos educadores e à escola. As inovações tecnológicas e a inserção das imagens em diversos gêneros discursivos presentes em todas as formas de representação da realidade social têm influenciado e modificado os modos de leitura e escrita contemporâneos. Podemos destacar o surgimento de novos gêneros discursivos como os que aparecem nos *chats, blogs, twits e Facebook*. Esses gêneros extrapolaram os ambientes digitais e adentraram nos impressos (como, por exemplo, no livro didático) por meio dos gêneros que fazem circular (como tiras, charges, propaganda etc.) e, por sua vez, convocam novos letramentos, na medida em que orquestram em sua composição imagens e outras semioses, implicando múltiplas formas de significar.

Com isso, há a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996: GEE, 2005, 2010), que leve em conta a variedade de culturas já existentes na escola contemporânea que convive com a intolerância no que diz respeito a diversidade cultural, bem como, na relação com o outro (ROJO, 2012). Como coloca a referida autora que trouxe a discussão desse grupo para o Brasil, o “multi” abrange tanto “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Nos últimos anos, em função do baixo desempenho dos alunos do ciclo básico da educação brasileira, apontados pelos resultados de vários exames nacionais e internacionais, receberam especial atenção as capacidades leitoras dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, podemos depreender que, embora os resultados de exames como o PISA (2009) tenham demonstrado uma melhoria na competência leitora dos alunos brasileiros, verificamos que os índices gerais nacionais, em especial, no que se refere ao desempenho dos alunos das escolas públicas, mantém-se, ainda, muito abaixo do desejado. Assim, pesquisas que enfoquem a formação do leitor nas escolas públicas brasileiras tornam-se relevantes e atuais.

<sup>57</sup> Este artigo faz parte do projeto de pesquisa que está dando origem à minha dissertação de mestrado.

<sup>58</sup> Aluna do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso. E-mail para contato: nadiacris27@gmail.com.

Dessa maneira, pretendemos desenvolver uma pesquisa cujo foco centra-se na formação leitora do aluno da Educação Básica, especificamente a formação do leitor crítico, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Para isso, pretendemos investigar as práticas de leitura de estudantes de Ensino Fundamental e promover encontros reflexivos com professores, de Língua Portuguesa a fim de discutir e refletir dialogicamente sobre essas práticas letradas com o objetivo de implementar ações em sala de aula no sentido de colaborar para o desenvolvimento das capacidades de leitura de seus alunos.

Considerando o contexto exposto acima, mesmo com as discussões que contradizem os dados desses exames<sup>59</sup>, é importante que professores e pesquisadores comecem a pensar e refletir criticamente sobre seus fazeres pedagógicos no mundo contemporâneo, com vistas a um ensino de Língua Portuguesa que considere a diversidade cultural dos estudantes, bem como, a diversidade de textos que fazem parte desse cotidiano.

Logo, este projeto busca respostas para as seguintes questões de pesquisa:

1. Que práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar?
2. Quais as concepções dos professores de Língua Portuguesa acerca dessas práticas discentes e do ensino-aprendizagem de leitura na escola contemporânea?
3. As interações e as trocas dialógicas entre os sujeitos professores/pesquisadores no âmbito do grupo de estudo colaborarão para a reflexão e desenvolvimento de novas práticas?

Com tais questionamentos, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos:

1. Conhecer as práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar;
2. Desenvolver um projeto de pesquisa participativa, de caráter dialógico, com professores de escola pública mato-grossense, a fim de conhecer as suas concepções e práticas no que trata do ensino-aprendizagem de leitura, como vistas ao desenvolvimento ações práticas nas aulas de Língua Portuguesa, avaliando seus efeitos.

Como já dissemos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), de caráter colaborativo e dialógico, em que não podemos perder de vista a relação dialógica entre o pesquisador e a realidade do fenômeno apresentado.

O caráter colaborativo objetiva descrever e interpretar uma realidade social específica, em nosso contexto específico, as questões que permeiam o ensino-aprendizagem de leitura, e a compreensão dessas questões a partir das percepções de professores, participantes do projeto.

Para isso, o *locus* é uma escola pública da rede estadual, região periférica da cidade de Rondonópolis, sul do Estado de Mato Grosso. A escolha dessa escola se deve ao contato e conhecimento da pesquisadora com os professores e demais funcionários da instituição, o que favorece o desenvolvimento de um projeto colaborativo.

Os dados estão sendo coletados em contexto natural, a saber, no grupo de estudos intitulado “A leitura como um ato dialógico e crítico” o qual é formado pelos professores de Língua Portuguesa e áreas afins.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho dialógico-participativo ou colaborativo, o *corpus* de análise será constituído dos seguintes instrumentos: questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado aos alunos de duas turmas de 6º e 9º do Ensino Fundamental, notas de campo da pesquisadora, gravação em áudio das conversas do grupo de estudo e o diário individual dos professores com notas dos encontros.

---

<sup>59</sup> Não estamos considerando aqui as discussões que dizem que esses exames não são suficientes para compreender a realidade brasileira, mas os tomamos como ponto de partida para uma reflexão acerca do ensino-aprendizagem de leitura na Escola Básica.

## 2. Fundamentação teórica

Como vimos, um dos grandes desafios da escola contemporânea, no que se refere ao ensino de língua materna, ainda é a questão da leitura e do letramento (s) e a importância do tema para o ensino-aprendizagem é o que faz com que este seja tão atual. No que concerne a escola e ao professor, é importante que se considere os letramentos críticos a fim de que “[...] transforme o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO, 2012, p. 28). Para que isso chegue ao ensino na sala de aula é preciso começar do professor, isto é, ele tem que adotar uma postura crítica frente aos textos e a vida.

Desta forma, numa perspectiva em que o letramento crítico é dito como uma Análise de Discurso Crítica (GEE, 2005), nosso projeto procurará desenvolver nos professores da escola estudada uma reflexão crítico-dialógica acerca do ensino de leitura e escrita, pois acreditamos que são nas relações de interação entre professores/pesquisadores que nascem as possíveis mudanças no âmbito da escola.

Paes de Barros, Sousa e Carvalho (no prelo, 2012b) destacam a necessidade de práticas pedagógicas, com foco na formação do leitor crítico, a partir de propostas de ensino-aprendizagem explícitas de leitura a fim de desenvolver nos alunos a competência de responder criticamente a textos diversos e nos mais diferentes contextos.

Para tal, Paes de Barros entre outros autores, tem buscado desenvolver propostas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em que se tomem os gêneros discursivos como objetos de ensino aprendizagem, trazendo à realidade escolar os gêneros de circulação social como ponto de partida para formação do leitor proficiente e crítico, capaz de responder às demandas contemporâneas. Assim, como a autora, o trabalho proposto pretende guiar-se pelas teorias de leitura e *multiletramentos críticos* (FREIRE, 1981, 1987 e 1996; *THE NEW LONDON GROUP*, 1996-2012; ROJO, 2004, 2009 e 2012), sobretudo as que comungam com a concepção bakhtiniana de compreensão ativa, presente nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, aliados à teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky, bem como dos autores que se dedicam a estudá-los.

### 2.1. A teoria de aprendizagem vygotskiana

Um ponto fundamental da contribuição de Vygotsky para os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos é “[...] a idéia de que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (Vygotsky, 1984, p. 95). O autor ressalta a importância das relações sociais para o desenvolvimento da criança. Desta forma, a aprendizagem partiria do social para o individual isto é, ela ocorreria no âmbito das relações sociais (interações) e, posteriormente, seria internalizada pela criança.

Logo, para este pensador, não basta apenas determinar meramente níveis de desenvolvimentos como faziam alguns estudiosos de sua época, é preciso criar ou considerar pelo menos dois níveis. O primeiro seria o nível de desenvolvimento real o qual para Vygotsky (1984, p. 95) “[...] é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

De acordo com Paes de Barros (2005) a respeito desta zona de desenvolvimento:

Desse modo pode-se apreender que o desenvolvimento da criança ocorre primeiro no nível social, interagindo com as pessoas em seu ambiente, e depois no nível individual, através da internalização ou apropriação ( PAES DE BARROS, 2005, p. 38).

A referida autora também explica que essa internalização deve ser entendida como algo que ressignifica o exterior no interior, ou seja, é uma apropriação das vivências do indivíduo.

## 2.2. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin

A linguagem para Bakhtin (1929) só pode ser compreendida nas relações sociais, assim essa linguagem é concretizada nas enunciações, ou seja, interações verbais produzidas pelos falantes de uma determinada língua em um processo de comunicação real. Assim, de acordo com essa teoria, “a utilização da língua vai sempre se realizar em forma de enunciados que advêm das diferentes esferas de atividade humana” (PAES DE BARROS, 2008, p. 19).

Segundo o filósofo russo ([1952-1953/1979] 1997, p. 261), “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. A esses enunciados concretos, o autor nomeou “gêneros do discurso”. Em suas palavras, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o qual denominou gêneros do discurso” ([1952-1953/1979] 1997, p.262). Esses gêneros do discurso são infinitos porque são ligados às diferentes e infinitas esferas da atividade humana e, como estas, são inesgotáveis, como coloca o autor.

Considerando a heterogeneidade dos gêneros discursivos, o autor os classifica em dois grandes grupos: gêneros primários e gêneros secundários. Assim, os gêneros primários são considerados simples porque se referem aos enunciados orais do cotidiano e os secundários são considerados complexos haja vista que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (Bakhtin, [1952-1953/1979] 1997, p. 263).

Conforme este autor, conhecer a natureza do enunciado é algo importante para qualquer pesquisa numa análise linguística, pois elas sempre utilizam como objeto de estudo um determinado gênero discursivo.

## 3. Breve análise do *corpus* de pesquisa

Neste ponto faremos uma breve análise do *corpus*, pois neste momento estamos justamente na coleta dos dados dessa pesquisa. Por isso, nossa análise ficará na primeira parte dos objetivos do trabalho em mãos que é “conhecer as práticas de letramento, particularmente que práticas de leitura, têm os alunos do Ensino Fundamental da escola estudada, nos contextos escolar e extra-escolar”.

Para isto, nesta seção, observaremos os resultados de um questionário aplicado aos alunos do 6º e 9º ano da escola estudada. Inicialmente, aplicamos um questionário para uma turma do 6º ano e um para o 9º ano. Dos alunos que estavam presentes no dia da aplicação do questionário, cerca de 20 alunos de cada turma responderam-no.

Uma das primeiras questões levantadas pelo questionário diz respeito ao grau de instrução dos pais dos alunos e é interessante ressaltar que há muita diferença entre o 6º e 9º ano neste sentido. Assim, a média de idade dos pais dos alunos do 6º ano é de 30 anos e cerca de 80% deles já concluíram o ensino médio, estão fazendo ou já concluíram. Já os pais dos alunos do 9º ano tem uma média de idade de 40 anos e cerca de 60% tem menos de 4ª série ou Ensino Fundamental incompleto. Vejamos o que isso pode dizer a respeito das práticas de leitura e letramentos destes alunos.

A primeira pergunta respondida por eles é dissertativa “*O que significa leitura para você?*”. Dentre os que responderam a pergunta, a maioria reconhece a importância da leitura

para sua vida escolar, profissional, mas não conseguem dá um outro sentido a leitura que não seja esse ou *aprender a ler*. Pensamos que é porque a leitura ainda é vista na escola de maneira simplista, como coloca Rojo (2004), ou seja, a leitura dos códigos e a leitura para responder questões. Desta forma, as outras capacidades de leitura são deixadas de lado, bem como o ato de ler passa a ser um dentre outros objetivos das aulas de Língua Portuguesa em vez de ser tomado como objeto de ensino por meio dos gêneros discursivos, por exemplo.

Voltando às outras questões levantadas, agora objetivas ou de escolha. Dos 20 alunos do 6º ano os quais responderam o questionário, a maioria afirma que a mãe ou a avó liam livros infantis ou gibis para eles quando eram crianças. Quanto às outras questões, resumimos no quadro a seguir:

**Figura 1 (alunos do 6º ano)**

<b>Perguntas:</b>	<b>Respostas mais evidenciadas:</b>
Tipos de materiais que mais gosta de ler:	Bíblia, livros sagrados ou religiosos e gibis, revistas em quadrinhos.
Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura:	Mãe ou responsável do sexo feminino ou algum professor.
Frequência com que lê o jornal:	Não costuma ler jornal.
Tipos de revistas que costuma ler:	Fofocas, novelas e quadrinhos, gibis, humor.
Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando:	Bíblia, livros sagrados ou religiosos e romance, aventura, policial, ficção.
Quantos livros já leu este ano?	Mais de três.
O que costuma escrever, criando ou copiando, no tempo livre?	Letras de músicas e poesias.

Quanto às outras perguntas, mais referentes às práticas de letramentos, a maioria dos alunos tem acesso ao computador, ainda que não seja todos os dias e o utiliza de diferentes formas, pois participam de várias redes sociais. Possuem muitos materiais escritos em casa, porém, poucos destes são livros. Ainda sobre as práticas de letramentos fora do âmbito escolar, eles têm acesso a TV, participam de feiras, cinema e shows, mesmo que de vez em quando.

Na escola, os textos mais lidos são os presentes nos livros didáticos, matérias, textos ou exercícios no quadro negro e seus próprios textos e textos dos colegas. Das atividades que realizam na sala de aula, prevalecem as mais simples: copiar matérias e exercícios do quadro, copiar textos dos livros, responder questionários ou fazer exercícios, leitura em voz alta.

O que temos a dizer, então, a respeito dessas práticas de leitura e letramentos deste alunos? Como podemos observar no quadro acima, as práticas de leitura dos alunos do 6º ano ainda são poucas e se limitam a leitura de poucos gêneros. Não sabemos se porque são muitos jovens ainda (média de 11 anos de idade) ou se porque as práticas dos pais também são essas. Mas, se o papel da escola como principal agência de letramento é justamente alargar ou aumentar essas práticas dentro e fora dos muros das escolas, então, ainda há muito a ser feito, embora esse assunto seja tão discutido.

Quando foi feita a aplicação dos questionários, os alunos estavam no segundo bimestre de 2012 e como fica evidente no quadro, a maioria dizia já ter lido mais de três livros. Esse com certeza é um dado relevante que pode estar relacionado ao fato da escola ter um projeto de leitura intitulado “Literatura em ação” no qual todas as turmas tem que escolher, entre muitos livros, um para apresentar em forma de teatro. Mas a ideia não é apresentar todo o enredo da história, deixando, assim, um suspense, que colabora para que o aluno tenha a curiosidade de ler aquele livro.

Da mesma forma que as práticas de leitura, as de letramento escolar ainda são limitadas a tarefas diárias muito simples e tradicionais ainda. Porém, esses alunos estão sendo letrados fora da escola porque participam de eventos de letramentos como o uso do computador, da TV, participação em feiras, cinema, shows etc. logo, não podemos dizer que não são letrados.

Entretanto, será que estão sendo letrados criticamente, para a cidadania. De acordo com Rojo (2004):

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

Para que isso aconteça, a escola tem trabalhar com atividades próximas da realidade do aluno, conforme asseguram Vygotsky, Freire e outros. Além disso, promover atividades que permitem a interação professor-aluno e aluno-aluno, a fim de que haja troca entre os pares, numa relação em ambos “[...] se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, [1970/1979] 1997, p. 368).

O mesmo acontece com os questionários respondidos pelo 9º ano, embora apareçam algumas diferenças. A média de idade agora é de 15 anos e da mesma forma que no 6º ano, os alunos deixam claro que na infância algum familiar sempre lia para eles, embora as práticas diárias desses familiares sejam um pouco limitada à leitura da bíblia, livros sagrados ou religiosos, folhetos e receitas.

Resumiremos no quadro a seguir as principais práticas de leitura e letramento do 9º ano da escola estudada:

**Figura 2 (alunos do 9º ano)**

<b>Perguntas:</b>	<b>Respostas mais evidenciadas:</b>
Tipos de materiais que mais gosta de ler:	Revistas, livros (religiosos ou não).
Pessoas que mais influenciaram o gosto pela leitura:	Algum professor ou os pais.
Frequencia com que lê o jornal:	Eventualmente/ de vez em quando.
Tipos de revistas que costuma ler:	Fofocas e novelas.
Tipo de livro que costuma ler, ainda que de vez em quando:	Romance, aventura, policial, ficção.
Quantos livros já leu este ano?	Dois.
O que costuma escrever, criando ou copiando no tempo livre?	Receitas e letras de música.

Podemos observar que não há muita discrepância em relação aos alunos do 6º ano, mas aqui aparece, talvez por serem mais experientes, a leitura (ainda que de vez em quando) do jornal e de romances. Contudo, as outras atividades são as mais simples, até os referentes as práticas de letramento e leitura na escola os quais se resumem em: leitura de livros didáticos, copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro, copiar textos dos livros, fazer resumos e fichamentos e ler em voz alta.

Porém, em se tratando de letramentos, parece que os alunos são letrados mais fora da escola do que dentro dela, pois participam efetivamente de práticas letradas, principalmente estes, por serem mais velhos. Além daquelas práticas já levantadas com o 6º ano, os alunos do 9º

ano usam mais o computador do que os outros. Enquanto os da série inicial dizem usar apenas duas ou três vezes na semana, os adolescentes deixam claro que o uso é diário. E praticamente não o utiliza para estudar, mas para bater – papo e entrar nas redes sociais, as quais eles estão inseridos praticamente em todas.

Logo, a escola, diagnosticando esse interesse pelo computador, pela tecnologia em geral porque até os celulares atualmente possuem muitos recursos digitais, poderia começar a trazer para a sala de aula os textos multimodais, bem como ativar nestes alunos as capacidades necessárias para a leitura destes. Mais que isso, o professor pode ajudá-los a comparar esses textos que circulam em seu cotidiano, ensinando-os a se posicionarem criticamente frente as mídias e aos textos multimodais.

Portanto, para que seja alcançada “uma pedagogia dos multiletramentos”, apregoada pelo Grupo de Nova Londres, é preciso que a escola trabalhe numa perspectiva do “multi” (multicultural e multimodal), considerando a realidade cultural dos alunos e multiplicidade de linguagens. Neste sentido, como assevera Rojo (2012, p. 28), o papel da escola é “[...] transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que ele de fato existe – em analista crítico”. Ou seja, seu papel é ensinar seus alunos a lidar com essa nova realidade que os cercam de maneira crítica. Para isso, o professor também deve adotar uma postura crítica.

#### **4. Considerações finais**

Como foi possível observar com a análise acima, ainda há muito o que fazer para que essa realidade de sala de aula seja mudada. Mesmo depois de muito tempo de pesquisa da Linguística Aplicada sobre a formação de professores e sobre o ensino de Língua Portuguesa, bem como do letramento e da leitura no Brasil o que vemos são os resultados insatisfatórios de nossos alunos em exames que medem principalmente as capacidades de leitura. Por isso, diante da realidade evidenciada pelos questionários estamos promovendo encontros críticos-dialógicos com professores de Língua Portuguesa e áreas afins da escola estudada.

Quando falamos em crítica, estamos nos referindo teoricamente aos estudos de Paulo Freire e dos que se propõe a estudá-lo, como os integrantes do Grupo de Nova Londres. Pois, refletir criticamente, na perspectiva deste autor brasileiro, é preparar para a mudança, para a emancipação. E quando falamos em dialogia, alicerçamos nossos construtos na teoria bakhtiniana a qual afirma que o encontro dialógico entre duas pessoas, duas culturas diferentes “[...] não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente” ((BAKHTIN, [1970/1979] 1997, p. 368).

Neste sentido, promover um diálogo e uma reflexão crítica com os professores destes alunos, talvez seja o primeiro passo para que a prática seja mudada, pois conforme Papa (2008) não é possível emanciparmos o outro, sem antes emanciparmos a nós mesmos. Logo, para que o professor possa transformar seu aluno em cidadão crítico, ele mesmo deve ser essa pessoa crítica.

#### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN R. e BIKLEN S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

GEE, J. P. *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method*. 2nd. ed. New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2005.

IGNÁCIO, A. V. A.. *Formação de professores para o trabalho com os gêneros discursivos: uma pesquisa dialógica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá, 2010.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, Maria Rosa. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança - um exercício em análise de discurso crítica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEREIRA, I. L. O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. MOURA; E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## ENSINO E APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS GRAMATICAIIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elane NARDOTTO – IFBA/UFBA<sup>60</sup>  
Dinéa Maria Sobral MUNIZ – UFBA<sup>61</sup>

**Resumo:** Este estudo objetiva apresentar dados da pesquisa (em andamento) de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Filosofia, Linguagem, Práxis Pedagógica”. Tal estudo propõe-se investigar o modo de apropriação dos conceitos gramaticais nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da interface ensino e aprendizagem, na qual a pressuposição é garantir uma formação linguística para os docentes considerando a materialidade da prática pedagógica com os conceitos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa. Para isso, estabeleceu-se um posicionamento crítico, a partir das contribuições do campo da linguística, sobre a forma como a gramática tradicional consolidou-se no decorrer dos séculos como unidade de ensino. Em seguida, defende-se que o ensino da língua deve ultrapassar o ensino de nomenclaturas e regras gramaticais para a compreensão de que ensinar língua e ensinar gramática diferencia-se, o que reverbera para o pressuposto de que a prática de leitura e de produção escrita e oral deva se constituir como “espinha dorsal” do ensino da língua em articulação com uma possível “análise linguística” em que as formas gramaticais possam ser analisadas e refletidas nas referidas práticas. A teorização se pauta na Pedagogia Soviética histórico-cultural representada pelos autores russos – Alexander Luria e Lev Semenovich Vigotski que, em princípio, defendem o ensino e aprendizagem dos conceitos científicos como forma de desenvolver o pensamento teórico do escolar. Essa perspectiva rompe com a teoria behaviorista, entre outras, ao passo que concebe o sujeito como aquele que pode dialogar com os conceitos escolares/científicos. Atrelado a essa perspectiva, tem-se a concepção de língua defendida por Mikhail Bakhtin que, embora não tenha discutido a escola e o ensino gramatical, traz uma concepção de língua que nos impulsiona a problematizar um tipo de ensino pautado na memorização mecânica de nomenclaturas gramaticais.

**Palavras-chave:** Conceitos gramaticais. Ensino e aprendizagem. Formação linguística

### 1. Apresentação da nossa pesquisa

Não é de hoje que circula a crítica de que o ensino de conteúdos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa se presentifica de modo a valorizar regras e memorização mecânica de taxonomias da gramática normativa. Ribeiro (2001) chama a atenção para o fato de que, nos últimos 40 anos, há esforços realizados pela Linguística para configurar um “novo” paradigma acerca do referido ensino. Isso porque as pesquisas linguísticas constituíram-se em base não só para se refletir a necessidade de uma reforma nos cursos de Letras,<sup>62</sup> como também para se repensar o ensino de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio a partir da metade do século XX.

---

<sup>60</sup> Doutoranda pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Brasil. elanenardoto@yahoo.com.br.

<sup>61</sup> Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Brasil. sobraldm@ufba.br

<sup>62</sup> A Linguística foi implantada no currículo de Letras por uma resolução do Conselho Federal de Educação, em dezembro de 1961.

Inferimos que esse “movimento” de ideias linguísticas circulando, no decorrer do referido século, aqui, no Brasil, abriu um espaço para se discutir o ensino de Língua Portuguesa. No que tange ao ensino gramatical, objeto deste estudo, questionava-se a forma como a gramática tradicional se materializava nas aulas de língua materna, criticando-se a extrema valorização das regras de exceção da *gramática normativa* em detrimento de outras variedades que não estivessem em conformidade com a norma padrão. Além disso, configurava-se um ensino de nomenclaturas e classificações (ensino metalinguístico) articulado a exercícios de identificação de conteúdos gramaticais em frases descontextualizadas.

Nessa perspectiva, em 1977, em simpósio da Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Ataliba de Castilho discutia a necessidade de rever o conceito de norma preconizado no ensino de gramática, tendo em vista as contribuições da *Sociolinguística*, já que o autor apontava a diversidade linguística do alunado como resultado da estratificação de classes sociais da sociedade brasileira.

Conforme Brito (1997), na década de 1970, pairaram discussões nos Institutos e Faculdades de Língua e de Pedagogia, com objetivos de propor alternativas ao que se vinha concebendo como ensino de Língua Portuguesa: algo que não fosse pautado na tradição filológica da *gramática tradicional*<sup>63</sup>. Assim,

[...] a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto [...] trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar a língua em suas condições de uso (BRITO, 1997, p. 102).

Na década de 1980, tem-se a publicação (1984) do livro *O texto na sala de aula*, que se constituiu, a nosso ver, como um divisor de águas, pois, além de sua efetiva divulgação entre os professores de língua materna, esse livro trouxe uma proposta de deslocamento do ensino normativo e metalinguístico para a valorização do uso da linguagem (leitura, produção de textos) e análise linguística (aspectos gramaticais/discursivos) sobre esse uso. Geraldi, assim se posiciona:

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de Língua Portuguesa em escolas de 1º grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (GERALDI, 1999, p. 45).

Desse modo, nos anos de 1980, tem-se um “movimento” mais consistente no sentido de expansão de bibliografias críticas, encontros com especialistas, cursos de extensão e formação para professores com objetivos de questionar a “inoperância” do ensino da *gramática tradicional*. Conforme dito, foi necessário encontrar um objeto que correspondesse a uma efetivação e até mesmo a uma função do estudo da língua materna: o texto como unidade de ensino.

Entramos nos anos 1990 com discursos “quase” uníssonos para uma reflexão do ensino da gramática de Língua Portuguesa, já que o ensino normativo, na visão dos

<sup>63</sup> Tradição filológica refere-se à concepção de língua defendida pelos gramáticos de Alexandria, a qual se limita a um modelo de língua escrita literária a ser seguido, em detrimento de outras variedades.

estudiosos, não dava sustentação à utilização da língua em contextos sociais e reais entre os interlocutores. Esses discursos presentificaram-se em estudos e pesquisas (GERALDI, 1997 [1991]; TRAVAGLIA, 2002 [1995]; PERINI, 2005 [1997]; POSSENTI, 1996; BRITO, 1997)<sup>64</sup> que se detiveram a analisar as implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Percebemos que as críticas ao ensino da gramática desencadearam propostas de trabalho sobre as práticas do ensino de Língua Portuguesa e, embora os referidos autores tenham traçado caminhos diferentes ou escolhido um “viés” teórico diferente, possibilitaram uma consideração sobre o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos de fazerem uso das formas da língua nos processos interlocutivos, trazendo à tona a seguinte questão: *Ensinar ou não gramática na escola?*

Inferimos que os autores não romperam com a ideia da necessidade do ensino gramatical, contudo apontaram para o redimensionamento da utilização da gramática em sala de aula, trazendo sugestões. Podemos ainda afirmar que há possibilidades para refletir sobre o ensino de conhecimentos gramaticais a partir das contribuições dos estudos linguísticos. Consideramos que o avanço dessas propostas foi significativo, pois delas emergiram, se não mudanças imediatas na realidade da escola, pelo menos reflexões em torno dos problemas com o ensino de língua materna. Desse modo, acreditamos na distinção entre ensinar língua e ensinar gramática haja vista concebermos que o primeiro tipo de ensino se materializa nas práticas de leitura, produção escrita e oral tendo os conhecimentos gramaticais como constitutivo das referidas práticas. E quando nos referimos ao ensino gramatical, temos dados de pesquisa (NARDOTTO, 2008) que mostram esse ensino como algo “descolado” das atividades de leitura e produção textual e praticado em frases e palavras descontextualizadas.

Partindo das ideias acima, chamamos a atenção para nossa pesquisa<sup>65</sup> de mestrado intitulada *Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de língua portuguesa* que entre os seus objetivos estava o de analisar o ensino de conhecimentos gramaticais numa turma de 8ª série do Ensino Fundamental levando em consideração a produção e a circulação atual de conhecimento linguístico disponível para o professor de língua materna na atualidade. Por meio de um estudo de caso, constatou-se que diferentemente do que vem sendo postulado nas propostas acerca de um ensino que considere uma concepção de linguagem como forma de interação, ocorreu também, nas aulas observadas, um trabalho com os conhecimentos gramaticais concebidos como autônomos, ou seja, a partir de palavras e frases descontextualizadas, desconsiderando os usos que podemos fazer com a língua.

Entre as nossas considerações, na referida pesquisa, há uma aposta na *formação dos professores*. Ressalte-se que a *formação* defendida incidia sobre uma prática de ensino voltada para as atividades de leitura e de produção escrita em torno do conceito de gêneros textuais, o que poderia permitir uma ressignificação do ensino gramatical no interior das aulas de língua materna. Tal aposta se configurava numa “ampliação” do modo como o ensino das formas gramaticais da língua foi articulado nas atividades de leitura e de produção escrita, pois constatamos que “tentativas” ocorreram. Desse modo, a nossa pesquisa acenou

---

<sup>64</sup> Ao estudarmos tais obras, inferimos que esses autores não só basearam suas pesquisas em teorias da Linguística, como também tenderam mais para determinadas correntes. Assim, podemos inferir que Travaglia traz uma base da *Linguística textual*; Geraldi “passeia” pela *subjetividade* de Benveniste, teoria de Bakhtin, entre outros, deixando uma “marca” enunciativa para as suas questões; Brito aborda uma vertente discursiva, até mesmo elege os *Gêneros do discurso* de Bakhtin; Possenti pauta-se numa concepção de linguagem chomskiana, ao conceituar a *gramática internalizada*, e ainda aborda a *Sociolinguística*, ao versar sobre o conceito de *gramática descritiva*; Perini, nesse texto, constrói um conceito de *conhecimento implícito* da língua que, a nosso ver, está em conformidade com o conceito de *gramática internalizada*.

<sup>65</sup> Pesquisa defendida no ano de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

possibilidades para pesquisas posteriores. Futuras investigações que garantissem a articulação entre as situações práticas de ensino/aprendizagem que já ocorrem no interior da sala de aula e a produção de conhecimento linguístico disponível para os docentes.

Além das observações nas aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa configurou-se por meio de entrevistas com a professora e os alunos. Na entrevista com a professora, ela mencionou que o aluno deve ter acesso ao ensino do conhecimento gramatical “não necessariamente na primeira série”. A sistematização da gramática deve ocorrer, de acordo com ela, somente com os alunos de quinta a oitava séries e, para os alunos de primeira a quarta séries, deve “[...] falar...mesa é um nome...oh o nome...agora quando você fala que é verde...azul... você tá dando uma qualidade...mas não precisa falar que é adjetivo...” (Entrevista, 09/2007).

Antunes (2007) afirma que ir *além da gramática* implica ir *além da nomenclatura*, principalmente se esta for concebida como um recurso ou uma mediação e não como um fim em si mesmo. Em relação às primeiras séries do Ensino Fundamental, a autora defende que a exploração de nomenclaturas mereça pouca atenção, pois o ideal nesse momento de aprendizado da língua é que os alunos reflitam sobre a *faculdade de linguagem*, vindo ao encontro da fala da professora e, a nosso ver, trazendo no bojo questões pertinentes para pesquisas posteriores sobre o momento de se ensinar os conhecimentos gramaticais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista pesquisas sobre o ensino/aprendizagem dos *conceitos científicos* no espaço escolar e o processo de desenvolvimento das *funções intelectuais superiores* nas crianças (VIGOTSKI, 2001).

Ressaltamos ainda que, no ano de 2010, realizamos uma observação em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de Jequié com alunas e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Campus Jequié), quando atuamos com a Disciplina “Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa”. Como aporte teórico-metodológico nos pautamos nas indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Fundamental em estreita relação com uma concepção de língua como prática social e discursiva concretizada nas práticas de leitura, de produção escrita dos diferentes gêneros textuais. As observações acenaram que, para além de um ensino produtivo baseado nas atividades de leitura e de produção escrita e oral, como assim acreditamos, ocorreu, na maioria das aulas observadas, um ensino referendado por exercícios de memorização mecânica de nomenclaturas e definições gramaticais.

Numa tentativa de problematizar essas questões, constituímos uma pesquisa de cunho bibliográfico intitulada “Como ‘anda’ o ensino gramatical para as séries iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão da produção de conhecimento”. Nesse trabalho, Nardotto (2010) objetivou investigar a produção de conhecimento e as contribuições sobre o ensino gramatical para as séries iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de fazer “um balanço” de como tal produção estava tratando as práticas de ensino da língua. Para isso, revisou trabalhos de pesquisa (pesquisas disponibilizadas nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especificamente, os estudos do Grupo de Trabalho Leitura, Escrita e Alfabetização que foram apresentados nas reuniões de 2000 a 2008). Revisou ainda a referência bibliográfica corrente (livros que tratam do ensino gramatical em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, aqui, no Brasil), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, iniciamos nossas atividades no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA/Campus Jequié) como professora do Ensino Médio Integrado no início do ano de 2011 e constatamos, empiricamente, que os nossos alunos estão com dificuldades no processo de leitura/interpretação e na produção escrita. Adolescentes que vêm das escolas

municipais com o nível de letramento muito aquém do que propõe, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto que o Ensino Fundamental – 1º ao 9º anos – deva garantir uma formação para os nossos alunos de que modo que eles deem conta de se constituir leitores e escritores de diferentes gêneros textuais e que o Ensino Médio seja o coroamento desse princípio. Mas, conforme dito, não é isso que vem ocorrendo.

Por isso, este estudo propõe investigar o modo de apropriação dos conceitos gramaticais nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da interface ensino e aprendizagem, na qual a pressuposição é garantir uma formação linguística para os docentes considerando a materialidade da prática pedagógica com os conceitos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa. Inferimos que não dá mais para, apenas, detectar o problema, pois ele já está posto por diferentes estudos. Em nossa pesquisa de mestrado, Nardotto (2008) constatou que das sessenta aulas de Língua Portuguesa observadas, apenas em 4 aulas – 6,67% ocorreram três produções escritas e o ensino, por meio de “decoreba”, das nomenclaturas e definições gramaticais ocorreu em 27 aulas – 45%. Por trás dessa percentagem está o dado de que a produção escrita não ocupou um espaço significativo nas aulas de língua materna, ao passo que a reprodução de definições e nomenclaturas gramaticais teve um espaço mais efetivo e, nesse contexto, nos posicionamos quanto ao “roubo” do tempo do aluno com exercícios – na sua maioria, preenchimento de lacunas e identificação de categorias da gramática – que, a nosso ver, não exigem uma reflexão nem mesmo uma atitude produtiva diante das práticas com a nossa língua nas atividades sociais.

Desse modo, colocamos como problema de pesquisa a seguinte questão: qual a relação entre as concepções de gramática, “análise linguística” e trajetória escolar das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos gramaticais em aulas de Língua Portuguesa? Para tanto, objetivamos:

- Verificar os modos de apropriação dos conceitos gramaticais pelos alunos tomando como base as práticas de ensino em aulas de Língua Portuguesa.
- Analisar a relação concernente entre o praticado na sala de aula e o processo de formação conceitual do professor.
- Promover, com as professoras, um processo de discussão e formação atinente ao conceito de gramática, à “análise linguística” e ao modo de apropriação dos conceitos gramaticais pelos alunos.

Para dar conta dessa proposta, nos pautamos na perspectiva histórico-cultural, em especial, na Pedagogia Soviética representada pelos autores russos – Alexander Luria e Lev Semenovich Vigotski que, em princípio, defendem o ensino e aprendizagem dos conceitos científicos como forma de desenvolver o pensamento teórico do escolar. Essa perspectiva rompe com a teoria behaviorista, entre outras, ao passo que concebe o sujeito como aquele que pode dialogar com os conceitos escolares/científicos. Atrelado a essa perspectiva, tem-se a concepção de língua defendida por Mikhail Bakhtin que, embora não tenha discutido a escola e o ensino gramatical, traz uma concepção de língua que nos impulsiona a problematizar um tipo de ensino pautado na memorização mecânica de nomenclaturas gramaticais. De um modo geral, a nossa escolha teórica mostra que não podemos perder de vista que, entre as funções da escola, deve estar presente a apropriação de um conteúdo que permita o desenvolvimento do pensamento teórico do escolar. Nas práticas de ensino e aprendizagem da língua materna, o aluno, a nosso ver, deve tomar consciência das formas da língua que usa nas situações sociais do cotidiano para, a partir daí, chegar a uma sistematicidade dessas formas (NARDOTTO, 2007).

Com esse referencial, pretendemos garantir, na nossa pesquisa de Doutorado, uma formação linguística para os docentes por meio de uma pesquisa qualitativa/colaborativa a

qual concilia duas dimensões da pesquisa em educação: a construção de saberes e a formação contínua de professores. O pressuposto é que esses docentes se engajem no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática para que seja levado a compreender teorias e hábitos não conscientes. No nosso caso, o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos gramaticais e o letramento dos nossos alunos nas práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

O nosso campo de investigação é a cidade de Jequié, na Região do Médio Rio de Contas, no Estado da Bahia. Em especial, iremos atuar com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola da Prefeitura Municipal da referida cidade. Inicialmente, conversaremos com a Secretária Municipal de Educação para, a partir desse primeiro contato, contactar a escola escolhida. Anunciada a escola, buscaremos os interessados e as suas expectativas a fim de estabelecer um primeiro levantamento da situação problema anunciada por nós. Os sujeitos da pesquisa são professores de Língua Portuguesa e alunos dos anos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental considerando que nesses anos o ensino e aprendizagem dos conceitos gramaticais, normalmente, presentificam-se de forma mais efetiva.

Acreditamos que essa pesquisa pode nos levar a um debate mais aprofundado no campo do ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, desse modo, concordamos com Gamboa quando diz

Um excelente diagnóstico do problema oferece, em si mesmo, melhores recursos de implementação de ações que superem ou transformem sua situação. [...] A pertinência e a eficiência das possíveis ações sobre um campo problemático dependem de uma rigorosa pesquisa ou de um cuidadoso diagnóstico sobre essa situação (GAMBOA, 2012, p. 112).

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRITO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1991].

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. [1984].

NARDOTTO, E. Bakhtin e Vigotski: reflexões sobre o ensino da língua materna. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação/UESB*. Ano V, N. 07, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino/aprendizagem de conhecimentos gramaticais na perspectiva dos gêneros textuais escritos em aulas de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado: PPGE-UFES, 2008.

\_\_\_\_\_. Como “anda” o ensino gramatical para as séries iniciais do ensino fundamental: uma revisão da produção de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

RIBEIRO, M. O. Ensinar ou não ensinar a gramática na sala de aula, eis a questão. *Linguagem e Ensino*. Pelotas, EDUCAT, v. 4, n. 1, p. 141-157, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO DA LÍNGUA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA OBJETIVANDO A COMPETÊNCIA DISCURSIVA<sup>66</sup>

Rosemary Pinto de Arruda GONÇALVES (UFMT)<sup>67</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa, apoiada em bases teóricas que se inscrevem nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem; na teoria sócio histórica da aprendizagem vygotskyana e na teoria genebriana sobre a didatização dos gêneros, pretende socializar uma reflexão e prática para o ensino da língua portuguesa sobre o “o conto literário”, com vistas à abstração de sentidos e aprendizagem da metalinguagem, e deste buscar fruir o que traz a natureza do enunciado, proporcionando o que preceitua nos PCN, que o aluno desenvolva sua competência discursiva e se torne um leitor crítico.

**Palavras chave:** Ensino-aprendizagem de língua materna. Conto. Gênero do discurso. Competência discursiva

### 1. Introdução

Este trabalho, apoiado em teorias das obras e autores elencados nas referências bibliográficas ao final do mesmo e que somadas à observação realizada com alunos do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Estaduais em Barão de Melgaço-MT, onde trabalho na docência de Língua Portuguesa, tem como mote precípua argumentar sobre a necessidade de ações metodológicas que visem o redimensionamento do ensino de língua do eixo forma-uso-forma para o eixo uso-forma-uso, enfocando a noção de Gêneros Discursivos (cf. Bakhtin, 1952-1953), no contexto de formação humana e de orientação para a cidadania. Isto é, conceber o estudo da língua como um processo de construção de sentidos e, nesses estudos, considerar a literatura, explorando, dessa forma, desde as primeiras leituras de mundo do aluno, passando pelos primeiros contatos com as palavras escritas no momento de sua alfabetização, decodificando e codificando, até a fase de sua habilitação à descodificação do signo.

Esse processo de produção e abstração de sentidos deve conter em si os aspectos do texto (sua materialidade e utilização de recursos linguísticos, semânticos e sintáticos) e do discurso (no âmbito do contexto de produção, circulação e recepção) que possibilitem a reflexão sobre a autoria, a alteridade e o dialogismo, conforme abordagem de Bakhtin e o seu Círculo sobre linguagem, enunciação, enunciado e discurso e que exijam também a identificação do tema, a realização de inferências e reconhecimento de informações explícitas e implícitas, observação do gênero discursivo e seu objeto comunicativo, e domínio do contexto de produção do discurso e o modo de sua organização. Tudo isso com o intuito de proceder a uma coleta de marcas integrantes da construção dos sentidos possíveis do discurso presente no texto.

---

<sup>66</sup> Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do PPGEL/MeEL/UFMT

<sup>67</sup> Aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT/Brasil – roseearosa@hotmail.com

Em resumo, para que se obtenha essa educação, e que se oriente para a cidadania, este trabalho sugere uma proposta em que se tome o “Conto literário” para a reflexão e a refração sobre ele até se chegar ao uso da língua como recurso de interação entre sujeitos que respondem ativamente aos enunciados. Optamos por esse gênero da esfera literária, como objeto de análise, pelo fato de que nesse gênero mobilizam-se variadas funções e dimensões da linguagem, além de oferecer possibilidade de análise do estilo do gênero e estilo de autoria, favorecendo também a fruição dos aspectos sociais, ideológicos e linguísticos que medeiam o discurso de cada enunciado.

Vale especificar que esta proposta não se restringe apenas à pesquisa, mas será destinada também às práticas em sala de aula. Para tanto, serão desenvolvidas práticas de leitura, escrita e reescrita, implicando numa abordagem sob a perspectiva da Análise do Gênero Discursivo na visão bakhtiniana. Acreditamos que, a partir dessa abordagem, o aluno, na conclusão do ensino médio, terá adquirido a capacidade de sistematização dos conhecimentos e desenvolvido a sua competência discursiva, e este ensino irá contribuir para minimizar a condição do analfabetismo funcional do país.

## 2. Referencial Teórico

Na elaboração deste trabalho necessária se torna uma revisão em todo acervo teórico que sustente a metodologia proposta e parametrize as práticas pedagógicas, bem como uma revisão e uma viagem no tempo anterior ao da Escola de Genebra, até os nossos dias, e uma apresentação da trajetória histórica que descreve o percurso das concepções sobre linguagem que orientarão o ensino da “Língua Portuguesa” aqui proposto.

Nos PCN (1998, p.23) está prescrito que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva”; e que “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.”; e ainda que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p.26).

No âmbito da educação e da competência linguística e discursiva à cidadania, exige-se o domínio dos gêneros do discurso, especialmente, os secundários e públicos, o que impõe ao ensino da Língua Portuguesa o caráter relevante no cenário educacional na nossa contemporaneidade.

Por essa razão, optamos pelo “Conto literário” como o mote da nossa pesquisa, por algumas justificativas a seguir: a primeira é porque os gêneros do narrar se destacam na literatura, mas quando são levados à prática de leitura, em sala de aula, esta é ancorada na concepção da simples interpretação passiva “do texto”; os gêneros do narrar apresentam diversos objetivos e finalidades, todavia, neste trabalho, fazemos um recorte e tomamos o conto que traz, além de outras instâncias, a finalidade recreativa, projeta o mundo irreal e incentiva o imaginário dos leitores; e finalmente que este gênero literário carrega em seu enunciado uma vasta possibilidade de leitura dialógica e interação de linguagens em sala de aula, promovendo assim um trabalho dinâmico e criativo sem o risco de cair no enfado. Ao contrário, despertará nos alunos uma competência leitora e o gosto para outros tipos de leituras de outros gêneros discursivos.

Nessa viagem, no tempo, há que se destacar Saussure e seus seguidores que concebem a língua como um fato social, mas abstrato e idealizado ao conferir a ela um sistema sincrônico homogêneo e imutável e ao rejeitar a manifestação (individual) da fala. Na expectativa de solucionar o problema de isolar e limitar a linguagem como objeto de estudo da linguística, Voloshinov (1929) vislumbra duas orientações do pensamento filosófico linguístico. A primeira, a que chamou de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato. Esta concebe as estruturas e desconsidera os sujeitos e aquela concebe o psiquismo individual, e Bakhtin se contrapõe a ambas as tendências.

Mas, refletir sobre a evolução do tempo, da ciência e da tecnologia faz-se necessário e aí, sim, o homem se faz mais eficiente nas suas pesquisas e, portanto, busca constantemente uma completude aos conhecimentos já postos. Nessa perseguição, inaugura-se a concepção bakhtiniana na qual a língua se realiza concretamente no social através da fala, enunciação, justamente o fato da língua desprezado pelo linguista genebrino e que o Círculo de Bakhtin – “cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade nos domínios da arte e das ciências humanas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 11) - comprova em seus estudos, afirmando que a enunciação é o produto da fala e é de natureza social, logo, se realiza na interação, e esta sendo considerada um processo contínuo e dialógico de criação de sentido entre dois indivíduos socialmente organizados através dos gêneros discursivos, em que permeia a palavra, considerada o material privilegiado da comunicação e que carrega consigo um conteúdo ideológico por excelência.

Vale retomar algumas considerações para melhor explicitar o que a visão bakhtiniana admite como gênero. E enfatizar que perpassa por todos esses conceitos propostos pelo Círculo a dimensão do sócio-histórico e do ideológico; e da linguagem em uso, em contradição à referência de um sistema linguístico encerrado em estruturas abstratas.

Há uma diversidade de campos de atividades humanas – família, igreja, escola, imprensa, literatura, etc. todos estão ligados ao uso da linguagem. Então, pode-se compreender que as formas desse uso são tão diversas quantos forem os campos de atividade humana, no entanto, apesar dessa multiformidade de uso, não implica na contradição da unidade nacional de uma língua. A língua é empregada em forma de enunciados concretos e únicos, (orais/escritos), ditos por um ou outro campo de atividade humana (BAKHTIN, 2006, p. 261). E enunciado é pois “...ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc em palavras”(BAKHTIN, 2006, p. 261).

Em todo enunciado, encerram-se três elementos que estão indissolúvelmente ligados e que são caracterizadores e identificadores dos campos de atividades humanas. Tais elementos são: estilo de linguagem – seleção de recursos linguísticos – ; conteúdo temático – o que se espera estar contido em um determinado gênero; e a construção composicional – como o texto se organiza, as partes que o compõem, como ele é diagramado.

A respeito do enunciado concreto, conforme o olhar bakhtiniano, é uma unidade real da comunicação verbal, é único, pode ser citado, mas nunca repetido. Não é, portanto, um enunciado o primeiro a romper a barreira do silêncio a respeito de um objeto de discurso. Isso se compreende no dizer de Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Ele é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p. 272) e deve ser sempre considerado como resposta a enunciados anteriores e está também prenhe de respostas futuras. Nessa visão, pode-se inferir que nisso se concretiza a ideia do que se pode chamar de dialogismo.

Após essa generalização sobre alguns aspectos sobre a língua, linguagem, interação, enunciado e esfera de atividade humana e dialogismo, oportuniza-se definir o gênero discursivo como sendo o uso da língua, por uma determinada esfera de atividade humana com objetivo de comunicação, através de um enunciado concreto relativamente estável. E que BAKHTIN (2006, p. 268) caracteriza assim: “Os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.”

Em relação à teoria de ensino-aprendizagem, utilizarei a concepção do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, precisamente o contexto de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1996[1930]), pois é nela que se evidenciam quais as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Nesse âmbito, o professor se constitui como o par avançado e passa a ser o responsável por disponibilizar ferramentas e criar condições para que os alunos construam seu conhecimento.

Além dessas teorias, também serão utilizados os conhecimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Genebra, em relação às atividades de sequências didáticas, na visão de Schneuwly e Dolz não como cópia do que fizeram na Suíça, mas como parâmetro para criação (recriação) de atividades adequadas ao público aqui pretendido e que poderão garantir as ações que orientem a aprendizagem dos alunos.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996), “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (p. 51). A intenção de uso dessas sequências é oferecer ao aluno a contextualização sobre o gênero discursivo proposto para em seguida prosseguir até o desenvolvimento do potencial de aprendizagem desse estudante. Dessa forma estabelecer-se-á o entrecruzamento das teorias bakhtinianas, vygotskyana, genebrina, no desvelamento da linguagem que se realiza na interação social, em situação dialógica entre enunciados concretos a partir dos gêneros discursivos.

Finalmente, já na introdução do trabalho, fiz referência à minha ansiedade face à forma de exercitar o ensino da língua, e sobre isso tenho que citar Brait (2010, p.27), que me tranquiliza e me faz ver a possibilidade de concretude do meu intento em: “[...] os componentes do Círculo, e não apenas Bakhtin, tomam textos literários como essenciais à compreensão da humanidade, ou de um dado momento histórico. Eles articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e os pilares de seu estudo.”; e Travaglia expressa no livro de Brait (2010, p.37) aspectos que fortalecem mais a minha intenção quando ele diz: “[...] a literatura é a porta de entrada e percepção que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são.”; e ainda retomando a Travaglia (Idem, p.36): “Ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou: [...] seu uso especial da linguagem [...] Acho que foi isso que me fez amar a língua e esse amor me fez querer e decidir ser professor de Língua Portuguesa”.

### 3. Objetivo

Ao fazer um plágio a Lecy Brandão, “...na sala de aula é que se forma um cidadão”, este trabalho deseja pesquisar a experiência didática docente relacionada ao processo de leitura e escrita dialógica e posteriormente explicitar, discutir e demonstrar que é na sala de aula, através do conhecimento e domínio do “Gênero Discursivo - O Conto Literário”, que o

resultado da aprendizagem da língua será crescente, desenvolverá a criatividade e a criticidade do sujeito aluno conforme se preceitua nos PCN–e nas Orientações Curriculares para a Educação Básica.

Sendo assim, enfatizar-se-á a percepção de marcas textuais que determinam as condições de produção discursivas, pensando em Voloshinov que, para conceituar a linguagem, baseia-se nessa relação língua/literatura, conforme repete Brait:

Tratando-se de uma concepção que ultrapassa a ideia de língua em estado de dicionário para pensar a linguagem em uso, a ideia de grupo social, ideologia, tom e ambiente estão materializados no sujeito produtor do discurso artístico (BRAIT, 2010, p. 23).

Dessa forma, pode-se até prever que o aluno adquire a competência da e para a vida prática.

#### **4. Metodologia**

Diante do todo acima exposto, optamos por desenvolver um sincretismo metodológico que constará de pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa-ação, ou seja, a prática em sala de aula; - com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Coronel Antonio Paes de Barros, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso –, orientada pela teoria das Sequências Didáticas na visão Schneuwly, pela concepção teórica de ensino-aprendizagem de Vygotsky, precisamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal; bem como análise dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas pelos alunos durante a pesquisa.

Convém ressaltar que o fio condutor de todo esse processo será regido pelos pressupostos estabelecidos por Bakhtin e todos os demais seguidores que se fizerem necessários à contribuição e elucidação dos percalços que possam surgir na execução deste projeto de pesquisa.

#### **5. Cronograma**

O desenvolvimento da prática pedagógica prevista neste texto ocorrerá no período de agosto/2013 até dezembro do mesmo ano, uma vez que já terei nesse espaço de tempo adquirido maior competência teórica pertinente ao que proponho neste trabalho. Já o período de janeiro a julho de 2014 será dedicado à análise dos dados, bem como redação final dos capítulos teóricos. No segundo semestre de 2014, procederemos à revisão final do texto, exame de qualificação, para defesa prevista até fevereiro de 2015.

#### **6. Considerações finais**

Neste trabalho buscamos apresentar nosso percurso de estudo como mestranda e a perspectiva do nosso projeto de pesquisa-ação, em que focalizamos o conto literário como nosso objeto em contexto de Ensino Fundamental, especificamente para alunos do 9º Ano, na expectativa de que a esfera literária ofereça experiências de leitura de escrita e reescrita como fonte de ensino e aprendizagem da língua pautados nos gêneros discursivos em sala de aula.

Assim sendo, esperamos que esta pesquisa traga a contribuição no sentido de despertar novos olhares sobre os contos ou qualquer outro gênero literário ou não, trabalhados nessa visão discursiva, e possibilite aos alunos a apreciação da ludicidade que oferece a abstração e produção dos sentidos dos enunciados concretos contidos nos gêneros concebidos por Bakhtin e seu Círculo.

Enfim, temos necessidade de revelar a “Paixão” pelo estudo da Língua Portuguesa, bem como pela literatura, e o profundo sentimento de ansiedade e grande intuição de que se tentar ensinar a língua a partir deste engenho e desta arte, atingir-se-á o resultado proposto pelos PCN.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec: São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes: São Paulo, 2006.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.) *Bakhtin Conceitos chaves*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Editora Contexto, 2009

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CAMPONESES DA EDUCAÇÃO BÁSICA X ENSINO E APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sonilda Sampaio Santos PEREIRA<sup>68</sup> (UESB, ERTE)

**Resumo:** Depois de uma década de prática reflexiva focada na formação de alfabetizadores do campo, a problemática que impulsiona a continuidade desta pesquisa é: O êxito da aprendizagem da *lecto-escrita* está em relação de dependência com a formação continuada dos alfabetizadores? Pensa-se, neste momento, que há vazios no ensino da língua materna mais danosos que as complexidades do ato de aprender. Estudo qualitativo do tipo etnográfico, cuja finalidade é observar, analisar e contribuir com os processos: a) de aprendizagem da leitura e da escrita por camponeses; b) de formação continuada dos professores responsáveis pelo ensino dos referidos alfabetizandos.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; alfabetização de camponeses; formação continuada.

### 1. Contextualizando

Desde 2001, quando da inauguração do Projeto da Escola Estadual Rural Residencial Taylor-Egídio (ERTE), que nosso interesse se voltou para a alfabetização de adolescentes e crianças camponesas. A referida escola, situada no município de Jaguaquara – Bahia, incrementa um modelo alternativo de educação formal para o Ensino Fundamental. É uma proposta de educação integral nos moldes da pedagogia de alternância.

Por se tratar, inicialmente, de uma escola que contemplava apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo era alfabetizar adolescentes e crianças oriundas do campo, sem desarraigá-los do campo, daí a opção pela pedagogia de alternância. Diante do desafio da aprendizagem do sistema de escrita alfabética da língua materna, a pergunta que norteou a primeira década dos estudos foi: Como pequenos camponeses, sem ambientes alfabetizadores, podem aprender o sistema notacional da língua?

O campo de onde se originam os alfabetizandos apresenta taxas altas de analfabetismo, como mostram os números das pesquisas oficiais. Este estudo *in loco*, no campo jaguaquarense, corrobora os dados denunciadores dos elementos que dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita formais para pessoas que vivem no campo.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa que estuda tanto o fenômeno de aquisição do sistema de escrita alfabética da língua portuguesa quanto as contribuições da formação continuada nas práticas docentes; faz uso do tipo etnográfico uma vez que recorre às técnicas de observação participante, entrevista intensiva aprofundada e a análise documental. Os dados quantitativos são utilizados bem como a pesquisa bibliográfica. Trata-se de um trabalho de perspectiva longitudinal e, por conta desta perspectiva, a forma textual deste artigo assemelha-se ao relato de experiência.

Após constatarmos que os estudantes camponeses tinham múltiplas possibilidades de aprendizagens, mas obstaculizavam o ato de aprender quando o objeto proposto era a língua escrita, nosso olhar foi convidado a buscar outras lentes e mover-se.

---

<sup>68</sup> Professora de Linguística Aplicada a Alfabetização na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Jequié – Bahia – Brasil. Gestora do Projeto Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, desde a inauguração em janeiro de 2001, Jaguaquara – Bahia – Brasil. Psicanalista Clínica. WWW.erte.com.br sonildasampaio@bol.com.br

Desta forma, desde dezembro de 2010 temos analisado e feito intervenções no processo de *ensino* da língua materna escrita com camponeses. Pontuamos que ao focarmos o processo de ensino não excluimos o processo de aprendizagem, este está implícito e é a via para a análise daquele.

Esforço acadêmico que se justifica por constituir-se um espaço concreto para a Linguística Aplicada a Alfabetização de camponeses. Logo, acreditamos ser de relevância educacional e social. Os interlocutores da pesquisa são pessoas que nasceram e vivem no campo.

Durante o período de 2001 a 2010 pensamos a possibilidade da aprendizagem do sistema de escrita alfabética a partir de suportes que julgamos pertinentes a uma prática alfabetizadora que se pretendia sem preconceito lingüístico, crítica, significativa, incluyente, integral, libertadora e progressista.

## **2. Suportes para aprendizagem do código escrito da língua materna por adolescentes e crianças camponesas**

Suportes teóricos e metodológicos foram recorridos durante a primeira década do estudo. A busca pelos suportes se deu diante da ânsia de dar conta da demanda de alfabetizar camponeses em tenra idade. Em 2010, durante o III Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais, sobre o tema: Docência, Gestão, Pesquisa e Ensino, realizado em Vitória da Conquista, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, discutimos em torno do tema: Alfabetismo de adolescentes e crianças camponesas: denúncia e anúncio (PEREIRA & NOVAIS, 2010). Naquele momento, apresentamos os suportes lingüísticos e pedagógicos que, até então, haviam embasado nossos estudos e nossas práticas.

Nesta seção apresentamos, resumidamente, os referidos suportes, ou seja, as bases epistemológicas que valeram para a prática pedagógica alfabetizadora.

Inicialmente lançamos mão das contribuições do construtivismo para a alfabetização. Os trabalhos de Emília Ferreiro, sobretudo aqueles relacionados à psicogênese da língua escrita; à compreensão da fase em que o alfabetizando se encontra para uma intervenção necessária e propícia; à proposta de alfabetização concomitante ao letramento para a vida cidadã, para o trabalho e para o exercício da cidadania (FERREIRO, 1991, 2003, 2005).

Paralelos aos suportes de Ferreiro amparamos as práticas alfabetizadoras a partir dos eventos de letramento e da variedade de gêneros textuais (SOARES, 2001, 2004) e (TFOUNI, 2000); dos projetos de leitura (JOLIBERT, 1994); e do trabalho com a ideia de símbolo e das relações monogâmicas e poligâmicas entre sons e letras – letras e sons (LEMLE, 1991).

Outro suporte utilizado foi a relação entre a linguagem e a escola, numa perspectiva social, apresentada por Soares (1993), na qual ela defende que as diferenças lingüísticas devem ser compreendidas apenas como diferenças, nunca como deficiências das classes desprestigiadas socialmente.

Ainda com Magda Soares (2004) e retomando Miriam Lemle (1991), a clareza da relação fonema-grafema e a consciência fonológica foram valorizadas como bases para a aprendizagem da leitura e da escrita. Embora valorizada a relação fonema-grafema, a proposta de oralidade, os espaços de fala que constituem o sujeito e a interação verbal como lugar de produção da linguagem e constituição dos sujeitos, também foram observados, como orienta Geraldí (1993).

Ao legado de Geraldí sobre a necessidade e o valor da interação verbal, da oralidade, corrobora Foucambert (1994) e acrescenta o valor da oralização enquanto atividade constituinte da cadeia oral a partir do escrito, permitindo atribuição de sentido ao que ainda não o tem.

Estes suportes sinalizaram a possibilidade de uma alfabetização crítica por meio de uma pedagogia radical, cuja ênfase seja colaborar com o alfabetizando para que leia o mundo e a palavra criticamente (GIROUX, 1997).

Neste sentido Giroux dialoga com Paulo Freire (1981, 1985, 1987, 1994, 2000, 2001, 2003). Freire não foi somente alfabetizador, mas a educação, sobretudo, ganhou com sua experiência alfabetizadora e seu ensino sobre ação-reflexão.

As práticas de reflexões sobre os textos também se amparam nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que defendem os espaços pedagógicos destinados ao ensino e à aprendizagem da língua como espaços garantidos para a contínua reflexão sobre a língua.

Para tanto, a metodologia do trabalho pedagógico alfabetizador precisaria se ancorar nos suportes e legados sociointeracionistas que postulam a aprendizagem a partir das interações sociais; o trabalho do alfabetizador na Zona de Desenvolvimento Proximal, mediando entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial dos alfabetizandos e também como facilitador das relações entre os aprendizes (VYGOTSKY, 1998).

Compreendemos que para o alfabetizador realizar uma prática deste porte precisaria de contínua formação. A falta da formação continuada específica para o ensino da leitura e da escrita já foi pontuada por Cagliari (1992), quanto ele critica as deficiências pedagógicas que resultam nos altos índices de não aprendizagem.

Evidentemente todos os suportes citados colaboraram na construção de uma prática responsável, comprometida com o fazer educacional, sobretudo com a alfabetização, mas a avaliação dos alfabetizadores, ano a ano da primeira década, não foi satisfatória. Esperava-se um crescendo na aprendizagem dos alunos, o que não houve (gráfico 1).

Então, como instiga Ferreiro “é útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita e como se apresenta este objeto no contexto escolar: usa-se a literatura infantil na escola?; trabalha-se, exaustivamente, a tipologia textual?” (FERREIRO, 1993, p. 30)

Feitas estas e outras perguntas começamos a desconfiar da ação pedagógica alfabetizadora e a colocamos sob a mesa para ser julgada e, a partir do julgamento, nos debruçamos em reflexões. Recorremos aos documentos institucionais, às atas dos Conselhos de Classe, que são, de alguma maneira, a fotografia das ações. Foram os dados concretos que solidificaram a reflexão e que fez surgir outra visão e outras perguntas e outras tentativas de respostas práticas.

### **3. Dados concretos. Reflexão. Vazios.**

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta (...) é uma das maiores e mais comovedoras do espírito humano. Em dado momento, percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas. (MORIN, 1998, p. 153)

Não obstante as contribuições que o Projeto de alfabetização da ERTE recebeu dos suportes teóricos e metodológicos citados na seção anterior, o grupo de professores precisou rever suas práticas, debruçar-se sob um período de reflexão e por em dúvida suas verdades. O gráfico abaixo apresenta o percentual de alunos que não conseguiram aprender a ler e, conseqüentemente, não conseguiram escrever durante a primeira década:



Gráfico 1 – percentual de não aprendizagem  
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Em sendo a ERTE uma escola residencial na qual o alfabetizando está imerso no processo de aprendizagem formal, os resultados não satisfizeram, mesmo sabendo que no período da alternância, na zona rural, não há elementos motivadores da leitura da palavra escrita.

No gráfico 1 estão os percentuais dos alfabetizandos que não conseguiram, satisfatoriamente, o domínio da leitura e da escrita, segundo os critérios adotados pelos professores. Os critérios foram os desejados pelos órgãos oficiais. É importante notar: além dos alunos reprovados por não aprenderem, outros foram transferidos ou evadiram.

Em 2001 foram matriculados trezentos e dezoito alfabetizandos (318). Destes, cento e noventa e seis (196) construíram uma base alfabética, chegaram ao nível silábico alfabético, relacionaram fonema-grafema. Outros cinquenta e um (51) mudaram de região rural e foram obrigados a sair da escola residencial e setenta e um (71), representando 22,3% não aprenderam o sistema de escrita alfabética da língua portuguesa.

Quatro anos depois, em 2005, a matrícula foi de seiscentos e cinquenta e nove (659) alunos em fase de alfabetização. Segundo a avaliação docente, apenas duzentos e quarenta e oito (248) atingiram as metas propostas de leitura e escrita, duzentos e sete (207) não ficaram no internato e duzentos e quatro (204), isto é, 30,1% não aprenderam a ler nem a escrever.

No ano de 2010 foram quatrocentos e dezesseis (416) matriculados, cinquenta e dois (52) pediram transferências; trezentos e cinco (305) aprenderam e, um número menor que nos anos de 2001 e 2005, não aprendeu: cinquenta e nove, (59) representando um percentual de 14,2%, mas ainda considerável quando se toma um modelo de escola residencial que se propõe a trabalhar ancorada em todos os suportes já mencionados.

Diante do exposto concluímos que os estudantes camponeses, imersos numa prática alfabetizadora, num modelo escolar residencial, não vinham obtendo êxito considerável na aprendizagem do sistema notacional da língua materna. Daí, outro problema para estudo: O êxito da aprendizagem da leitura e da escrita por crianças camponesas está em relação de dependência com a formação continuada do professor alfabetizador?

Esta pergunta redirecionou nosso foco e, em conjunto com os vinte e três (23) alfabetizadores, começamos a pensar na possibilidade de *dificuldade de ensino*.

Haveria dificuldade na transposição dos suportes teóricos e metodológicos, tão bem aceitos e incorporados aos discursos dos alfabetizadores, para a prática do ensino com camponeses? O que houve com o ato de ensinar que resultou em não aprendizagem de 29,9% dos alfabetizandos, no ano de 2003; e de 30,1%, em 2005?.

Neste momento da pesquisa pensamos que há vazios no ensino da língua materna escrita, e aqui a referência é ao ensino com o camponês. Vazios que se referem às ausências:

Primeiro, da leitura da palavramundo (FREIRE, 1994). Embora Paulo Freire tenha sido estudado durante a primeira década do projeto, sua experiência com a leitura do mundo parece não ter sido contemplada no ensino.

Segundo, o vazio da fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido (FERREIRO, 2005). A fascinação diante do ato de ler de modo fascinante,

misterioso, que convida ao conhecimento e ao crescimento, parece que também não foi construído no ensino.

Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. (FERREIRO, 2005, p. 63).

O terceiro vazio de que nos demos conta foi do despertar do sujeito para o encanto das palavras. “A literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras. (QUEIRÓS, 2002, p. 160).

Em quarto lugar, observamos o vazio da reflexão sobre a leitura que resulta no texto-leitura (S/Z). “Escrevo minha leitura (irrespeitosa e apaixonada) para que ela se torne objeto de uma nova leitura. Tive de sistematizar todos esses momentos em que a gente “levanta a cabeça”. *Texto-leitura (S/Z)*” (BARTHES, 2004, p. 26).

O quinto vazio que observamos foi o do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania.

Resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito (YUNES, 2002, p. 54).

Após estas reflexões, a equipe de alfabetizadores da ERTE tem pensado no ato de ensinar. Para tanto, propomos como Projeto de Extensão da UESB 2011: Formação Contínua dos Professores Alfabetizadores da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio com a finalidade de estabelecer espaço de diálogos e reflexões a partir das memórias de uma década dos docentes e de suas práticas atuais. “Desde seu surgimento, a formação contínua dos professores *refere-se* às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um desvio reflexivo” (PERRENOUD, 2000, p.159).

#### 4. Das dificuldades de aprendizagem ao desvio reflexivo

Tanto a aprendizagem quanto o ensino da leitura e da escrita são processos complexos. Todavia, no momento presente, nosso foco está para o ensino. E, os alfabetizadores, enquanto sujeitos do ato de ensinar, problematizam a práxis. Ao explicitarem suas práticas, num desvio reflexivo, assumiram os vazios da primeira década e em entrevistas no mês julho de 2011, durante o já referido Projeto de Extensão da UESB, abordaram outras maneiras de trabalho pedagógico, saberes construídos no cotidiano que anunciam atenção a alguns dos vazios:

*Leitura diária e de mundo. Produção textual individual e coletiva:* “Leio, diariamente com meus alunos, oriento produções de textos individuais e coletivos e fazemos passeios para lermos a cidade.” (S.M.S.). A leitura diária de textos escritos e os passeios para a leitura da cidade anunciam a leitura da palavramundo, primeiro vazio.

*Contação de histórias:* “Conto histórias e organizo o varal de leituras.” (J.C.B.S.), *Criticidade na leitura:* “Estou trabalhando na perspectiva crítica dos textos”. (M.S.S.) e *Leitura como rotina:* “Estou incentivando meus alunos à leitura e colocando a leitura como rotina em minha vida.” (L.M.A.)

*Utilização de textos reais:* “Utilizo textos geradores que partem da realidade concreta dos educandos.” (V.D.S.); “Nossa escrita, na sala de aula, é a escrita das palavras da produção da horta escolar.” (P.E.M.)

Contar histórias, ler diariamente de forma crítica, textos completos e da vida concreta dos alunos, são orientações para o trabalho pedagógico que poderão contemplar os vazios da “fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido”, “do despertar do sujeito para o encanto das palavras” e “da reflexão sobre a leitura”.

*Ação – reflexão como prática pedagógica:* “Estou inquietando meus alunos por meio da ação-reflexão e eles estão desejando ler o mundo que os cerca.” (M.C.T.P.). A ação refletida no cotidiano da sala de aula é um caminho para o preenchimento do vazio “do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania”.

## 5. Perspectiva: esperança no ensino da leitura e da escrita com camponeses

As dificuldades do ensino são danosas. Muitas vezes trata-se de um ensino ensopado de suportes bem discutidos, porém com dificuldades intensas na transposição para a prática. São, por vezes, práticas bem intencionadas, mas tensionadas por forças rígidas e impalpáveis, por isso escorregadias e difíceis de serem vencidas.

Neste estudo os suportes que deram sustentação à prática, também enfrentaram as referidas forças contrárias, mas observamos que foram os referidos suportes, mencionados na seção 2, que conduziram nossos passos para a reflexão sobre a prática alfabetizadora.

Durante o processo reflexivo emergiram os vazios do ensino, os quais estão apontados na seção 3 e, a partir deles, vistos como dificultadores da aprendizagem da leitura e da escrita, os alfabetizadores, no espaço do Projeto de Extensão da UESB 2011, lançaram os olhares para alternativas de ensino e de outros modos de ser professor que vão além dos vazios pontuados.

E fui me fazendo, na prática, um educador. E fui aprendendo, desde aquela época, a exercer uma prática de que não me afastei até hoje: a de pensar sempre a prática. De fato, pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo. (FREIRE & BETTO, 1985, p. 9)

Ao pensar sua prática, o professor pensa a si mesmo. De posse do pensamento de si e sobre si e com as contribuições do Projeto de Extensão, nós, participantes deste estudo, propomos o ensino do sistema de escrita alfabética da língua materna com camponeses de uma forma que, ao término do ano letivo de 2011 – primeiro ano da segunda década do projeto ERTE – obtivemos o percentual de 9,18% de alunos que, segundo a avaliação docente, em consonância com a autoavaliação discente, não aprenderam: de 229 matriculados no Ensino Fundamental (1º ano à 4ª série), 208 construíram a base alfabética e a consciência da relação fonema-grafema.



Gráfico 2 – percentual de não aprendizagem – 2001 – 2011  
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Completamos a pesquisa do 11º ano de prática alfabetizadora. Não foram os números propostos e esperados. O objetivo, no início do ano de 2011, era de um percentual de 96,1% de alunos lendo e escrevendo competentemente, percentual obtido no ano de 2006. Todavia, houve continuidade do crescimento dos índices de aprendizagem, num crescendo de 2008 a 2011.

Sinalizamos também o crescimento do grupo de docentes do campo a partir da formação continuada. Os depoimentos validaram a formação e, como afirma Santos (2004),

Uma política de formação contínua tem de eleger como um dos seus principais objetivos estratégicos o reforço da autoestima e a elevação dos níveis de consciência e dos padrões de desempenho profissional. (SANTOS, In: ALVES, 2004, p. 117)

Nas narrativas dos professores, a marca da autoestima reforçada e da consciência da necessidade de altos padrões de desempenho. A seguir alguns excertos de suas narrativas: “Os cursos de *Formação Continuada* me levaram a repensar práticas pedagógicas. Assim, fui me tornando professora.” (SANTOS, In: PEREIRA, 2011, p. 21-22). “O *Curso de Formação Continuada* me permite ser profissional qualificada.” (SANTOS, In: PEREIRA, 2011, p. 35). “Aprendi a ser uma professora melhor.” (SOUZA, In: PEREIRA, 2011, p. 72). “[...] estamos em *Formação Continuada*, no sentido de aperfeiçoar nosso trabalho e sermos exemplos para os educandos. Isso me faz ampliar a minha visão de mundo e de vida.” (SOUZA, In: PEREIRA, 2011, p. 84 - 85). “Iniciei preocupada com as dificuldades encontradas no processo de alfabetizar. Como disse Telma Weiz, em seu livro *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*, “passei por uma prova de fogo” faltavam-me experiência e leitura. Nesta jornada, começaram as leituras em minha vida, bem como o *Curso de Formação Continuada* e a vontade de aprender e crescer.” (DIAS, In: PEREIRA, 2011, p. 87 - 88).

Pretendemos nova perspectiva e renovada esperança no ensino. Ensino que compreenda as complexidades do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, cujo êxito continua em relação de dependência com a formação continuada dos professores do campo.

Ao tempo em que respondemos nossa pergunta inicial, inauguramos uma página em branco para ser preenchida com outras reflexões dos professores alfabetizadores do campo jaguaquarense.

### Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília; MEC / SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diane Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Alfabetização*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e cultura escrita*. Nova Escola. São Paulo, n. 27, p. 27-30, ano XVIII, edição 162, maio 2003.

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 6. ed. São Paulo: Ática. 1991.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. *ERTE por um ser integral*. Jequié: Editora Ponto e vírgula, 2011.

\_\_\_\_\_; NOVAIS, Fannie Sampaio Pereira. Alfabetismo de adolescentes e crianças camponesas: denúncia e anúncio. In: Leite, Nunes, Santos, Crusoé, Pereira (Orgs) *Docência: gestão, ensino e pesquisa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 77 – 97, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavras. In: YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Letramento – um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17, 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Eliana (org). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

## LEITURA E ESCRITA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Maria Alice de Souza Carvalho (UFG)<sup>69</sup>

Andréa Alves da Silva SOUZA (UFG)<sup>70</sup>

Telma Maria Santos de Faria MOTA (UFG)<sup>71</sup>

**Resumo:** O presente trabalho relata experiências vividas em eventos de letramento pelos gêneros textuais, nos primeiros e quintos anos da primeira Fase do Ensino Fundamental, CEPAE/UFG - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, com o gênero bilhete e o gênero carta, respectivamente. Estes eventos têm como suporte teórico a concepção Bakhtiniana de linguagem (1995) e de gênero discursivo (2010), o letramento de modelo ideológico de Street (1993) e de Santos (2011), que o abordam pelo aspecto social da escrita.

**Palavras-chave:** letramento, leitura, escrita

O letramento escolar concebe a leitura e a escrita como elementos constitutivos do processo de socialização. A prática de escrita é vinculada a determinados eventos, ressignificando a prática escolar para desempenhar seu papel social e romper com o reducionismo do ensino da língua materna – nesse caso, o Português – que contempla apenas a forma, em detrimento às necessidades socioculturais dos alunos.

Para que isso se concretize numa perspectiva Bakhtiniana a linguagem é concebida na sua totalidade, e integrada à vida humana, ao mesmo tempo que reflete, refrata as relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Nessa dimensão social, o diálogo é considerado como a categoria básica da linguagem. Segundo o ponto de vista de Bakhtin (1988), toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação, que se materializa através das palavras.

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (Bakhtin 1988:41). A natureza dialógica da linguagem tem contribuído para que possamos compreender a leitura e a escrita como processos enunciativos. Por isso, defendemos o trabalho pedagógico com gêneros discursivos para que seja mais significativo para o aluno, de maneira a aproximar-se das situações reais do uso da escrita. Nessa perspectiva, selecionamos os gêneros bilhete e carta, para trabalhar em sua verticalidade. Por que a escolha destes gêneros discursivos?

A escolha do gênero discursivo bilhete, no primeiro ano, e carta, no quinto ano, se dá por estes oferecerem a possibilidade de a criança se colocar como sujeito sócio-histórico e cultural, discutindo, argumentando, defendendo e contrapondo ideias. Também possibilitou aos alunos momentos de leitura dos gêneros diversos, discussão, pesquisa sobre um determinado tema, com debates para tomada de posição e de opinião.

Nesse sentido, elaboramos sequências didáticas, que segundo Dolz e Schneuwly (2004), devem ser organizadas sistematicamente em torno de um gênero para que seu uso seja mais adequado e, assim, possibilitem a produção de textos, inicialmente, com ajuda e mediação do

---

<sup>69</sup> Professora do CEPAE/UFG e Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Ensino na Educação Básica Cepae-UFG.

<sup>70</sup> Professora do CEPAE/UFG e Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Ensino na Educação Básica Cepae-UFG.

<sup>71</sup> Professora do CEPAE/UFG e Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Ensino na Educação Básica Cepae-UFG.

professor e dos alunos, para em seguida os alunos produzirem cartas e bilhetes individuais, promovendo eventos de letramentos.

A efetivação desses eventos é contemplada nos apontamentos de Geraldi (1997), quanto às condições necessárias à produção de um texto. Ele considera que a criança tem que estar em situação real de escrita. Assim, ela necessita “ter o que dizer, razões para dizer, para quem dizer e estratégias para dizer”, contrapondo a realidade escolar em que os alunos escrevem apenas com o objetivo de cumprir uma tarefa para o professor, sendo este, o seu único interlocutor. Assim, a escola amplia as interações dialógicas da criança em seu contexto social, que precisa ir para além dos muros escolares. A linguagem não pode ser usada como se fosse neutra, servindo apenas de instrumento para transmissão de certos conteúdos desligados da vida da criança, não pode ainda ser entendida como uma habilidade a ser adquirida através da associação de estímulos e respostas, de forma passiva e mecânica. Dessa forma, o papel do outro e da interação dialógica ficaria esquecido.

O texto passa a ser, então, para nós alfabetizadores (as), elemento básico. Entendemos que o processo de aquisição de leitura e escrita deve ser iniciado a partir da interação das crianças com unidades de sentido que, em nossa concepção, são os textos. Por isso, é importante que desde o início a criança também use a escrita como um meio de interagir com outros interlocutores. Segundo Braggio (1992:81), “a criança não escreve por escrever, toda vez que escreve, ela tenta comunicar alguma coisa, mesmo que sua escrita ainda esteja representada por rabiscos, que a criança lê como portadores de significados”. Tais ensinamentos teóricos nos ajudaram quanto ao redimensionamento de nossa prática pedagógica. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamentado no texto, como unidade mínima de sentido, tanto para leitura como para a produção escrita. Paralelamente, as histórias, as listas, os diários, os textos informativos, os argumentativos, os bilhetes e as cartas passaram a ser abordados dentro de uma perspectiva mais funcionalista e social, tendo em vista, principalmente, o interlocutor.

A escolha do gênero bilhete nas séries iniciais e da carta se deu pela sua estrutura interativa, concreta e dialógica, em criação de eventos de letramento na sala de aula, local de discussão, de debates, de interação de conhecimentos sobre um tema. As crianças foram levadas a produzir o bilhete com um objetivo, para um interlocutor determinado. O bilhete também assume uma posição responsiva, sua resposta vai favorecer o diálogo entre enunciados, num emaranhado de discursos sem fim.

Nós, professores do CEPAE/UFG, ao longo dos anos, viemos estruturando e organizando o Projeto de Ensino de Português, assim optamos por selecionar alguns gêneros para serem verticalizados em cada ano (série). O bilhete, entre outros, para o primeiro ano e a carta, entre outros, para o quinto ano.

Em nossos planejamentos semanais, foram elaboradas atividades pedagógicas a partir de uma sequência didática com projetos interdisciplinares de leitura e interpretação de histórias, atividades interativas como festas de aniversários entre as séries, escritas para o jornal da escola “Folhinha Aplicada”, divulgações e indicações de leituras de livros para os colegas, entre outras. Assim toda e qualquer situação era motivo para escrever bilhetes.

A criança escrevia bilhetes usando as mais variadas formas de colocar seus registros e se comunicar com outrem, usando letras soltas, aglutinações de palavras, segmentações indevidas, escrita fonética. Tudo isso fazia parte de um processo de escrita que estava sendo construído e essas tentativas eram respeitadas e valorizadas como processo. O bilhete escrito dentro da situação real de produção era enviado ao seu destinatário, que por sua vez respondia à sua solicitação ou agradecimento.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças interagiram com bilhete desde o início do ano letivo. Antes mesmo de a criança vir para escola, ela recebeu em casa um bilhete

dos professores, dando boas vindas e contando algumas coisas que existiam em nossa escola. Quando chegou à escola, a criança conheceu os professores e comentou o bilhete que havia recebido. Em seguida, aconteceu uma discussão oral, cada um contou como foi receber um bilhete que tinha sido enviado pelo correio da cidade e quem teria lido o bilhete, sozinho ou com ajuda de um adulto. Posteriormente, leu-se e explorou-se a história “Nascer Sabendo”, de Ronaldo Simões Coelho, porque, no bilhete enviado às crianças, havia uma reflexão sobre o assunto aprender e a história contava que não existia ninguém que tivesse nascido sabendo tudo. “Como era gostoso aprender”. A justificativa para a leitura da história “Nascer Sabendo” foi encorajar as crianças a fazerem tentativas de leitura e escrita, durante todo ano letivo. Esse trabalho tinha sido iniciado com o bilhete enviado às crianças, porque nele foram mencionados alguns aspectos sobre a história.

Outro motivo que levou à produção de bilhete foi a preparação da festa de aniversariantes do semestre. Resolvemos consultar outra série sobre a possibilidade de fazermos juntos, duas turmas de alunos de séries diferentes, primeiro ano e segundo ano. Para isso, escreveram-se bilhetes coletivos, com mediação do professor. Depois aconteceu a programação de um piquenique coletivo, por meio de bilhetes, discutindo-se o local, o horário e a alimentação. O local causou surpresa aos alunos, nascendo outro bilhete aí e isso foi motivo para a escrita de outro bilhete para o jornal da escola, comentando o piquenique, e o local que em que aconteceu, no caso, uma Faculdade para Índios que os alunos nunca tinham visitado.

A exploração da escrita de bilhetes é integrada aos contextos interdisciplinares que surgem na sala durante todo ano letivo. Como aconteceu a partir de uma história sobre abelhas, “A Abelha Abelhuda”, da autora Heliana Barriga, fizemos comentários sobre as abelhas, lemos um texto informativo sobre este assunto e escrevemos bilhetes para a diretora da nossa escola que é estudiosa do assunto. Por isso, foram escritos bilhetes a ela convidando - a e depois, bilhetes agradecendo a aula dada por ela. Observou-se que, nos bilhetes de agradecimentos, as crianças mencionaram os conhecimentos científicos adquiridos sobre as abelhas, durante a aula dada, agradeceram a pesquisadora e a visita ao meliponário. Houve resposta aos bilhetes enviados pela diretora. Assim aconteceu a interlocução.

Por último, mais um bilhete persuasivo foi escrito por essa turma, trabalhando o conteúdo folclore junino que iria acontecer em nossa escola. As crianças escreveram para os pais sobre os preparativos da festa, convidando-os a participarem do evento, que seria uma interação cultural.

Sendo assim, o trabalho com o gênero bilhete foi considerado uma forma de interlocução com outros possíveis leitores de seus escritos e mediadores no processo de refacção de outros bilhetes. Com a sistematização desse gênero, as crianças vivenciaram a funcionalidade desse gênero em contextos reais de produção.

Quanto à carta, ela também, foi selecionada por ser considerada um gênero que, segundo Bazerman (2006), desempenha um papel especial na formação dos muitos outros gêneros, e ainda por seu caráter interativo e persuasivo. Mesmo a carta ficcional serve de entretenimento e de exercício comunicativo na construção de vínculos que podem ser estabelecidos.

Para a sistematização e o aprofundamento do ensino da carta, perpassamos várias atividades com outros gêneros discursivos, principalmente o jornalístico, como o editorial, pois na escrita do gênero carta de solicitação ou reivindicação os argumentos devem ser persuasivos.

Uma carta dirigida a um deputado Federal, que lutava pela PEC 115, em defesa dos cerrado goiano, teve auditório real. Para entendimento do tema “cerrado goiano”, os alunos leram em média cinco textos informativos sobre o bioma cerrado, sua fauna, flora,

biodiversidade. E outros dois textos sobre o planeta Terra e o uso indevido da água. Os textos dialogavam entre si, possibilitando leituras intertextuais, para que os alunos produzissem textos informativos sobre o tema e chegassem à carta.

Para a escrita do texto informativo, os alunos escreviam com a orientação de uma planificação de texto. O professor como mediador, expunha no quadro-giz um roteiro para que as informações necessárias não fossem perdidas. Outro momento importante era a ida à sala de computação para que pudessem pesquisar e ler mais textos sobre o tema Cerrado Goiano. Na oportunidade mandávamos email para os envolvidos com a PEC 115.

Depois de estarem bem interagidos e familiarizados com o tema, os alunos começavam a escrita da carta em que se colocavam favoráveis à aprovação da medida provisória. Em seguida à escrita, era feita uma troca entre os pares, os mediadores mais diretos, para perceberem alguma incoerência quanto à estrutura, à forma, ao aspecto ortográfico e semântico entre outros.

Logo após, o professor mais uma vez fazia a correção junto com o aluno para que assim eles pudessem passar a limpo e assim enviarem, via correio, as cartas. O mais significativo deste evento de letramento escolar, situado, era que os alunos (as) se colocassem como sujeitos de mudança, se sentissem cidadãos que mesmo de forma basilar conseguissem perceber a força da escrita em nossa sociedade letrada.

A partir dos estudos e das análises no decorrer de alguns anos, concluímos que, de fato, é possível trabalhar com os gêneros discursivos, isto dependendo do modo como o professor conduz as atividades. A nosso ver, elas devem ser feitas de forma questionadora, levando os alunos a tomarem uma posição frente a um determinado problema. Percebemos o bilhete e a carta são gêneros que podem ser usados para o letramento e constituem um instrumento para a formação do leitor crítico, além de contribuir para o exercício da cidadania.

O uso desses gêneros faculta o movimento de escrever para um interlocutor real, possibilitando às crianças escrever e reescrever seus textos, porque sabem que existe alguém que precisará compreender seus escritos, então elas escrevem, fazem revisão dos textos e se sentem autores (as) do que escreveram. Sendo assim, o movimento de escrita e reescrita do texto torna-se menos árduo no processo de escrever, porque se tornam significativos.

O trabalho com os gêneros bilhete e carta foi considerado uma forma de interlocução com outros possíveis leitores de seus escritos e mediadores no processo de refacção de outros textos.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. 2º Ed - São Paulo: Cortez, 2006

BRAGGIO, S.L.B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DOLZ, J. *Escreber textos argumentativos para mejora su comprensión*. CL & E, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* -São Paulo- Parábola Editorial- 2009.

MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo, *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*, Natal: EDUFRN, 2011

SIGNORINI, Inês (org.) Ana Elisa de Arruda Penteado ... (et al.). il *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

## LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DA VIVÊNCIA LITERÁRIA DE PROFESSORES E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DE LEITURA

Suzana dos Santos GOMES (UFMG)<sup>72</sup>  
 Jacqueline Diniz Oliveira SOUKI (UFMG)<sup>73</sup>  
 Veralúcia COGO (UFMG)<sup>74</sup>  
 Sâmia Macedo FERREIRA (UFMG)<sup>75</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa investiga o repertório literário de professores da Educação Básica, identificando a influência dessa experiência, na prática docente desses profissionais. A pesquisa em andamento compreende duas etapas. Na primeira, focalizou-se professores e suas experiências de leitura, a fim de saber o que leram e descobriram a partir das leituras literárias, em sua trajetória escolar. Pretendeu-se, desse modo, conhecer o perfil leitor desses profissionais e suas memórias leitoras. Na segunda etapa, pretendeu-se identificar a influência da experiência leitora, desses professores, na prática docente. Espera-se, que ao final desta pesquisa, evidencie-se a relevância da literatura na formação de professores.

**Palavras-Chave:** Leitura, literatura, ensino, formação de professores.

### 1. Introdução

Este artigo procura reconstituir aspectos da trajetória vivenciada pelos professores como leitores de literatura, a fim de identificar as experiências construídas sobre o que é ser leitor e sobre o seu papel enquanto mediadores na formação de novos leitores. Nesse sentido, pesquisas já identificaram os professores como leitores “escolares” que demonstram pouca familiaridade com a leitura de outros materiais, além daqueles que circulam na escola e que desenvolvem estratégias de leituras restritas às finalidades. Nessa mesma direção, delinea-se um perfil de professores cujo capital cultural os identifica como pertencentes às camadas pouco letradas da sociedade, que poucas vezes frequentam livrarias e bibliotecas. Ademais, não têm uma maior experiência como público de teatro, de cinema e quase nunca participam de mostras de artes visuais.

Pesquisas com professores de diferentes gerações também relatam experiências similares quando recordam suas lembranças escolares com a leitura. Por exemplo, alguns se lembram de professores que contavam histórias nos momentos de lazer e descanso, com o intuito de acalmar a turma depois do recreio, professores que promoviam atividades lúdicas, ao final do dia, ou para completar o trabalho relativo a alguma data comemorativa (MELO, 2008; FONSECA, 2012).

---

<sup>72</sup>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, M.G-Brasil. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

<sup>73</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Faculdade Arnaldo Jansen . Belo Horizonte, M.G-Brasil. E-mail: oliveira.souki@yahoo.com.br

<sup>74</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coronel Fabriciano, M.G-Brasil. E-mail: veraluciacogo@bol.com.br

<sup>75</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, M.G-Brasil. Escola Municipal Tupi Mirante. E-mail: samiamferr@gmail.com

Desse modo, mesmo quando o ato de ler ou contar histórias estava presente na escola, essa atividade se constituía em algo esporádico, isolado, um passatempo, possivelmente sem intenção propriamente pedagógica. Em meados dos anos oitenta até os dias atuais, esses professores passaram a ouvir em seus cursos de formação que, embora ler e escutar histórias contribuísse para divertir e entreter as crianças, tal atividade também poderia servir como excelente recurso pedagógico no processo de letramento literário.

Nesse contexto, muitos professores passaram a ler contos para os seus alunos em sala de aula. Por essa razão, vale questionar: a literatura está plenamente representada na escola? Todas as histórias que são lidas para os alunos, no âmbito escolar, podem ser identificadas como literatura? Afinal, como selecionar entre os diferentes materiais impressos, disponíveis em sala de aula, o que é ou não literatura infanto-juvenil?

A leitura de textos literários, portanto, torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de expressão e argumentação, de recuperar as sequências narrativas, de manifestar opiniões e desenvolver um diálogo entre leitores ou ouvintes que negociam diferentes possibilidades de sentido.

## **2. Aspectos da visão de linguagem bakhtiniana**

Bakhtin (1929/2004), no início do século XX, dedicou-se aos estudos da linguagem e da literatura. Esse estudioso argumenta que o sujeito se faz na linguagem, a partir de sua inserção na vida social. Nesse sentido, cabe destacar que não há enunciação fora de uma cadeia de comunicação verbal, assim como não há existência humana fora desse diálogo incessante com o mundo e com os outros. Dessa maneira, o ser, para ele, se funda mediante o outro. Não há como existir na categoria do “eu-para-mim”, na dimensão do sujeito encerrado em si mesmo.

O enunciado é, para Bakhtin, a verdadeira unidade da comunicação verbal, encontrando-se pleno de ecos e lembranças de enunciados alheios, de caráter ideológico. Sendo assim, diferentes vozes estão sempre presentes nos enunciados, que perpassam o texto e estabelecem relações de sentido. Em outras palavras, todo discurso é parcialmente constituído de outros discursos que foram pronunciados por outras pessoas que fazem parte do nosso acervo linguístico. Por isso, não se pode pensá-los fora de uma cadeia de comunicação verbal. Não há palavra que não tenha sido dita antes. Ela vem sempre de alguém, de outro. Está na vida, no jogo das relações inter-humanas.

Assim, a palavra é eminentemente interindividual, não se referindo somente ao que já foi dito, mas também à resposta futura, ao enunciado que virá. Logo, reside sempre na fronteira entre seu próprio contexto e o contexto alheio. Esse processo contínuo de escolhas e de assimilações dos discursos alheios constitui o próprio processo de transformações e evoluções ideológicas da consciência humana, pois é nele que delineamos nossa postura ideológica perante o mundo e, por conseguinte, nossas práticas sociais.

Também para Bakhtin (1929/2004), nem língua, nem sujeito encontram-se prontos. Os sujeitos se constituem nas interações que estabelecem com os outros, apropriando-se da linguagem e tornando-a significativa através dos recursos expressivos por eles usados. A construção de sentidos, desse modo, nos processos intersubjetivos, envolve um trabalho incessante, na medida em que os recursos linguísticos carregam as marcas da história e da vida social. Nessa perspectiva, portanto, os discursos e os sujeitos se produzem na atividade laboral de agentes imersos no acontecimento sócio-histórico, tal qual na concepção de Vygotsky (1930/1994), com e na linguagem.

O dialogismo para Bakhtin trata-se de práticas discursivas realizadas entre interlocutores, os quais se revelam como seres socialmente históricos, culturais e que

pertencem a determinada sociedade. Ao mesmo tempo em que a palavra diálogo apresenta a carga semântica de resolução de conflitos e/ou de estabelecer entendimento entre os participantes de uma leitura, não se pode deixar de mencionar que,

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 1929/2004, p.48)

Ao considerar a palavra como uma força de interação ativa, espera-se que em um processo de leitura, quem lê o texto possa perceber as relações de plurissignificação dos discursos contidos nele ou discuta os diferentes sentidos que outros leitores têm atribuído ao exercício da leitura.

Logo, considerando as contribuições de Bakhtin para o trabalho com a leitura e entendê-la como réplica, envolve sempre apreciação e emoção. Por isso, o resgate da memória e do repertório literário de professores poderão trazer contribuições para o ensino da leitura na escola e propiciar o desenvolvimento de um nível mais elevado de compreensão responsivo ativa, promovendo, assim, um dialogismo constante entre leitor e autor.

### **3. O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com (40) quarenta professores da Educação Básica. A coleta de dados se deu em escolas da rede particular e pública da Rede Metropolitana de Belo Horizonte e de Coronel Fabriciano na Região do Vale do Aço. Trata-se de uma pesquisa em andamento que compreende duas etapas. Na primeira etapa, os professores responderam um questionário semiestruturado. Pretendeu-se, nesta etapa, conhecer o repertório literário dos professores, suas experiências de leitura e trajetória escolar. A segunda etapa da pesquisa prevê a observação da prática de ensino em sala de aula, envolvendo situações de leitura literária e, ainda, a realização de oficinas de formação de professores, tendo em vista a implementação de um projeto de intervenção na prática de leitura literária na rede pública.

Ademais, esta pesquisa é qualitativa e tem como fundamento teórico-metodológico a abordagem sócio-histórica pautada, especialmente, nas contribuições de Bakhtin. Essa opção implicou considerar os sujeitos, o contexto e os fenômenos, a partir da dimensão histórico e social em que estes se inserem. Em vista disso, os relatos dos professores foram um importante recurso para a compreensão de como esses profissionais pensam sobre a questão da literatura na escola, e, além disso, foram referências para a construção de um projeto de formação continuada que dialogasse com as expectativas e demandas dos professores sobre a leitura literária.

A coleta de narrativas autobiográficas de leitura é campo recente de pesquisa sobre professores. Tais narrativas podem aparecer de forma escrita ou oral e serem coletadas individual ou coletivamente. Como argumento comum nesse terreno aparece a justificativa de que se conhece pouco o que os professores têm a dizer sobre as suas vivências como leitores e que é importante compreender as condições em que as pessoas se inserem no mundo letrado, bem como registrar o que recordam e contam de suas histórias pessoais e de seu repertório literário. (MELO, 2008; VICENTINI & SADALLA, 2008; FONSECA, 2012; MIGUEL & PETRONI, 2012)

Outro argumento que sustenta as pesquisas sobre as leituras praticadas pelos professores é defendido por aqueles que veem, no ato de narrar, uma possibilidade concreta de formação. Recordar e contar histórias pessoais não seria um mero ato de explicitar um conhecimento previamente elaborado e sim um processo ativo de construção de sentido, na

tentativa de conferir uma lógica temporal, atribuir coerência às lembranças do passado e justificar o presente.

#### 4. Repertório literário de professores e práticas de leitura

Neste tópico, pretende-se apresentar alguns resultados obtidos nesta pesquisa sobre a trajetória construída pelos professores como leitores. Dentre os (40) quarenta professores pesquisados, 55% têm acima de 40 anos e 38% estão situados na faixa etária de 31 a 39 anos. Sobre a formação inicial desses professores: 60% cursam Pedagogia, 19% são oriundos do Curso de Letras e 22% cursaram outras licenciaturas. Perguntados se haviam cursado especialização, 38% disseram sim e 63% não.

Com a intenção de ilustrar o resultado desta coleta, apresenta-se alguns depoimentos dos professores. Perguntados se os textos literários exerceram influência no exercício da cidadania, os professores assim se manifestaram:

Com certeza. Alguns retratavam épocas, comportamentos, momentos políticos e postura de uma sociedade e serviam como parâmetros para reflexão e futuras mudanças em uma sociedade e mesmo em nossa postura como cidadãos.

**(Professor 18)**

Sim, pois permitiu a compreensão do meu entorno, possibilitando atitudes críticas frente às realidades sociais. **(Professor 33)**

Sim. Pois fizeram com que eu olhasse o mundo com mais sensibilidade. **(Professor 34)**

Muitos pesquisadores têm discutindo e apontando caminhos alternativos para o ensino da leitura em sala de aula, em especial, leitura de textos literários. Vale ressaltar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's que foram elaborados justamente para orientar as práticas pedagógicas dos professores. (BRASIL,1998)

É sabido que a escola é desafiada a trabalhar com o ensino da leitura, desenvolvendo nos alunos a capacidade de viver bem em seu meio social. O conhecimento apreendido e apreendido pelos alunos durante seus processos de aprendizagem poderá proporcionar ao longo de suas vidas, um desempenho melhor para atuar em sociedade.

Logo, compreende-se, então, que o ensino da leitura é um processo que não se restringe ao âmbito escolar, embora o aluno passe uma grande parte de sua vida nesse ambiente para obtenção de conhecimentos. Mesmo assim, o que se tem observado, ainda, em muitas escolas é o ensino de leitura literária de forma inadequada ou mesmo imbuído de práticas conservadoras. Esse problema aparece nos depoimentos de alguns professores quando perguntados sobre o ensino de leitura na escola.

Geralmente o professor escolhia um livro para toda a turma, sem perguntar a nossa opinião e tínhamos que fazer um resumo e responder um questionário sobre o livro. **(Professor 1)**

Era preciso ler para fazer uma prova avaliativa. Não existia o incentivo da leitura pelo simples prazer. Isso eu aprendi na faculdade. **(Professor 23)**

Esses depoimentos instigam o repensar da prática docente e incentivam a busca de novos procedimentos e dinâmicas de leitura literária no cotidiano da escola. Assim, poderia ser possível despertar no aluno o prazer pela leitura.

De acordo com essa perspectiva, muitos professores vêm trabalhando com textos literários, potencializando assim, uma prática diferenciada da oralidade, da leitura e da escrita. É o que pode se identificar nos relatos a seguir.

O ensino da leitura era organizado de forma que os alunos eram motivados a desenvolver competências para que pudessem progressivamente apreciar, desfrutar, valorizar e julgar o que liam. **(Professor 3)**

Eu tive uma professora que amava ler e fazia questão de nos indicar e emprestar ótimos livros. Ela sempre foi minha referência. **(Professor 10)**

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no ensino médio, tive uma professora que priorizava a leitura dos clássicos literários. Ela gostava de dar textos de Chico Buarque nas provas e em sala. Para ela estes eram textos que contribuíam para o ensino de leitura, de produção e interpretação de texto. **(Professor 22)**

Assim, as memórias dos professores sobre leituras foram objeto de estudo de muitos pesquisadores ao discutirem a construção de narrativas, na formação docente, como um dispositivo que possibilita aos professores refletirem sobre as suas trajetórias e reconstruírem suas práticas enquanto professores e sujeitos sociais. Esse tipo de memória é um meio de articular o passado ao presente, uma vez que a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. (MELO, 2008; FAIRCHILD, 2010; MIGUEL & PETRONI, 2012; FONSECA, 2012)

Pesquisas sobre a memória docente acerca das leituras realizadas pelos professores relatam suas experiências relativas às lembranças quando tiveram seus primeiros contatos com a leitura. Para a maioria, a cartilha foi o primeiro texto escrito. Alguns lembram de professores que contavam histórias nos momentos de lazer e descanso para acalmar a turma depois do recreio, como atividade lúdica no final da aula ou para celebrar alguma data comemorativa. Assim, para muitos, ler e contar história era algo esporádico na escola, isolado, sem articulação com o trabalho pedagógico.

A partir da década de oitenta um novo discurso na formação inicial e continuada de professores começou a defender, que embora ler e escutar histórias devesse servir, sem dúvida, para divertir e entreter as crianças, tal atividade também deveria servir como um excelente recurso pedagógico, ou seja, estar pautado no letramento literário.

Os professores pesquisados neste trabalho compartilharam alguns procedimentos utilizados para trabalhar a literatura na escola e destacaram algumas condições favoráveis a esses procedimentos de leitura. É o que se pode ler nos depoimentos abaixo.

Ao trazer literatura infantil para a sala de aula, o professor estabelece uma relação de diálogo com o aluno, além de criar condições em que a criança trabalhe com a história a partir do seu ponto de vista, trocando opiniões, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. A sala de aula deve ser um ambiente aconchegante, acolhedor, que propicie a fantasia, o mundo imaginário da criança. **(Professor 4)**

Primeiro a escolha de um tema e através dele e do interesse dos alunos escolhemos o tipo de literatura que será utilizada. Temos uma biblioteca cheia de livros infantis e pais que despertam o interesse da criança pelos livros desde o zero ano. **(Professor 18)**

Constata-se, portanto, que o texto literário tem origem e finalidades que não se confundem com seu uso escolar. Quando surgiu, ainda na sua versão oral e depois com o suporte da escrita, a literatura cumpria função social especial que era a de ajudar a compreender e a ordenar a realidade, dando forma linguística a sensações, sentimentos e ideias. A literatura, enquanto arte, também cumpria o papel de dar forma e expressividade às

necessidades estéticas de seus produtores e receptores. Dos leitores ou ouvintes de histórias era esperado que compartilhassem do mundo da imaginação.

No entanto, quando a literatura é introduzida no âmbito escolar, ela também passa a cumprir outras finalidades. De acordo com Evangelista (2003), Paulino (2004) e Cosson (2009) uma delas seria o letramento literário, isto é, gerar as condições para que as crianças e jovens ganhem familiaridade com textos literários em seus variados formatos, autores, estilos, época, etc. Outra finalidade seria a de recuperar um modo dialógico na leitura dos textos, garantindo uma leitura estética que favoreça a compreensão, a inferência, a associação de experiências vividas e a contextualização.

## 5. Considerações finais

Esta pesquisa teve o intuito de conhecer o repertório literário de professores e, assim, compreender imagens de leitura, expectativas sobre a formação de leitores e os procedimentos didáticos mais adequados para envolver os alunos em práticas de leitura.

Como resultado parcial, foi possível recuperar alguns relatos e fragmentos de memória desses professores acerca de seus repertórios literários, bem como identificar experiências, referências pessoais de leitura e o modo de ensinar leitura em sala de aula. Trata-se de um tema emergente e importante na formação de professores – recuperar a trajetória pessoal e profissional docente em suas diversas nuances.

Nesse sentido, defende-se uma formação continuada que possibilite aos professores desenvolverem cada vez mais seus repertórios literários, sendo protagonistas de novas práticas de leitura. É essa condição de leitores mais plenos, que transitam entre diferentes textos e se apropriam desses textos para traduzir novos significados que permite ao professor que se chegue à condição de mediador de novas gerações de leitores.

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2004.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- EVANGELISTA, A. A. (org.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação de Letras. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, 2010. p. 271-288.
- FONSECA, V. N. S. Estágio Supervisionado de Ensino de Literatura: Oficinas de Práticas de Linguagem. In: Silva, W. R. (org.). *Letramento do professor em formação inicial*. Campinas, S.P: Pontes Editores, Cap. 10, 2012, p. 257-273.
- MELO, E. C. A formação de leitores em grupos de formação de professores. In: Vicentini, et. al., (orgs.). *Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 109- 126.

MIGUEL, E. A.; PETRONI, M.R. Escrita do Professor em formação continuada. In: Silva, W. R. (org.). *Letramento do professor em formação inicial*. Campinas, S.P: Pontes Editores, Cap. 11, 2012, p. 277-305.

PAULINO, G. Deslocamentos e Configurações do letramento literário na escola. In: *Scripta*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p.67-78.

VICENTINI, A.A.F.; SADALLA, A.M.F.A. Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador. In: Vicentini, et. al., (orgs.). *Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 85-98.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1994.

## LETRAMENTO(S) NO COTIDIANO ESCOLAR

Carla Luzia Carneiro BORGES (UEFS)<sup>76</sup>  
Luziane Amaral de JESUS (UEFS)<sup>77</sup>

**Resumo:** Para compreender como um professor – licenciado em matemática e regente de uma classe multisseriada em escola do campo – lida com as práticas sociais de leitura e de escrita, este trabalho dialoga com as “distintas” noções de letramento(s) de Tfouni (2010), Kleiman (2012), Soares (2012) e Rojo (2009). É um estudo de caso de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2008) que tem como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, cujos aportes impulsionam pensar sobre um educador que está imerso no projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), o qual se fundamenta na abordagem teórico-pedagógica de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Letramento(s). Professor. Etnografia da prática escolar. Práticas sociais de leitura e de escrita.

### 1. Introdução

Este estudo é fruto de uma pesquisa realizada em Riachão do Jacuípe, município baiano situado às margens do rio Jacuípe, o que justifica seu topônimo idiossincrático. Sua economia baseia-se na pecuária, principalmente, na criação dos rebanhos bovino e suíno, e na agricultura, além disso, há a extração da fibra de sisal para exportação (MACÊDO & JESUS, 2010).

O educador, foco desta pesquisa, dialoga com as bases filosóficas e metodológicas do projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), o qual possui como abordagem teórico-pedagógica os pressupostos de Paulo Freire. Tal projeto objetiva fazer com que os sujeitos conheçam sua realidade (Conhecer), reflitam sobre ela e (re)construam conhecimentos (Analisar), descobrindo modos de transformá-la (Transformar) (MACÊDO & JESUS, 2010).

O perfil traçado sobre o referido professor tem como base uma entrevista semiestruturada realizada no âmbito do projeto de pesquisa “Modos de ler/escrever: práticas de produção de conhecimento e transformação sociocultural”, e dos subprojetos: “Modos de ler/escrever: interface leitura e cultura em Riachão do Jacuípe” e “As práticas de letramento em escolas do campo de Riachão do Jacuípe”, realizados no período de agosto de 2009 a julho de 2011. A partir da realização desses estudos, ficou claro que o ambiente escolar vem enfrentado uma série de dificuldades no que tange a aprendizagem das práticas sociais de escrita, o que não se trata de um problema local, mas nacional.

Segundo Triviños (2008), a técnica de pesquisa entrevista semiestruturada torna favorável a descrição dos fenômenos sociais. Além disso, promove a explicação e a compreensão da totalidade desses fenômenos. Daí a importância desse instrumento para entender o processo de construção das produções textuais dos educandos, as quais são construídas de modo crítico e reflexivo, firmado no cotidiano escolar.

Com base na teoria e filosofia de educação paulofreireanas, este estudo objetiva compreender como um professor, licenciado em matemática e regente de uma classe

<sup>76</sup> Professora do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Brasil. E-mail: <ccarlaluzia@hotmail.com>.

<sup>77</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Brasil. E-mail: <luzianeamaral@yahoo.com.br>.

multisseriada, lida com a prática da escrita. Perguntamos, portanto: 1) O docente que não tem uma formação específica para atuar no ensino-aprendizagem da escrita limita o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos no que diz respeito à prática social da escrita? 2) Qual a importância da prática social de escrita em uma comunidade do campo? 3) Quais as principais dificuldades que permeiam o uso dessa prática? E, por fim, 4) Quais os benefícios proporcionados por uma prática significativa de escrita?

Primeiramente, são discutidas algumas teorias sobre o ensino-aprendizagem de escrita e as dificuldades que permeiam esse processo. E, concomitantemente, problematiza-se a partir de fragmentos da entrevista concedida pelo professor essas teorias junto à prática docente. Posteriormente, apontam-se algumas considerações acerca deste complexo e significativo fenômeno que é a escrita/produção de textos.

## 2. Diálogo teórico *versus* práxis pedagógica

Por meio das concepções que serão apresentadas sobre as práticas de escrita, nota-se que aprender a escrever não é só uma das maiores experiências da vida escolar, mas trata-se de uma vivência única para todo ser humano.

Teberosky (2001) defende que se o professor é capaz de fornecer ajuda efetiva quanto à diversidade das situações de uso da escrita, a criança poderá aprender por meio desse uso as regras de funcionamento da linguagem escrita. Portanto, é importante saber quais são as ideias, os conhecimentos das crianças e suas expectativas para que realmente sejam propiciadas práticas situadas e significativas de ensino-aprendizagem da escrita.

Desta forma, não bastam jogos, técnicas, textos pequenos ou projetos de leitura, é necessário ouvir os alunos para entender suas necessidades e suas dificuldades, mesmo porque é com a escuta do outro que se pode compreender o que está se passando na sala de aula, o que se pode melhorar e o que tem que ser aprimorado.

Lerner (2002) aclara que o educando, ao participar da cultura escrita, apropria-se de uma tradição de escrita, assume uma herança cultural que permeia o exercício de distintas operações com os textos, pondo em ação conhecimento sobre as relações entre os textos, os quais, por sua vez, relacionam-se com seus autores, entre os próprios autores e até mesmo entre os textos, os autores e seu contexto.

Por isso, o trabalho com a escrita exige inúmeras outras posturas pedagógicas, desde uma escrita de autoria dos alunos bem como o reconhecimento de que os alunos são os autores de seus textos e são os responsáveis por cada uma de suas produções textuais, provocando-se assim um sentimento de apropriação, de pertença (ANTUNES, 2003).

A criação de textos é uma atividade complexa e significativa, da qual o professor é o principal mediador para que a cultura escrita seja, de fato, plurissignificativa na sala de aula. Por meio do próprio educador, é possível perceber que o texto serve para “*materializar o que foi discutido e refletido na sala de aula*” [trecho da entrevista]. No entanto, o texto, para este professor e nesta escola, vai muito além dessa materialidade, pois a escrita de textos é vista como uma prática social.

A partir do instante em que a escola assume a concepção do projeto CAT, ela assume também um novo papel, uma nova ética. Ao assumir este novo papel e ética, a escola “estará assumindo outra posição filosófica, com muitas outras conseqüências” (MOURA, 2005, p. 25). Uma delas é a conseqüência de alfabetizar-letRANDO, já que o projeto prioriza uma formação plena fincada na realidade local: rural. Outra é que os textos são concebidos como práticas sociais de letramento, as quais permearão a prática pedagógica do professor. Desta forma, é necessário que, num dado momento, a escola parta para o conhecimento universal e, por meio desse conhecimento, transforme-se dentro do cotidiano da comunidade escolar, ou

seja, as práticas de letramento devem estar ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e no contato com as diferentes culturas, nas diversas esferas da atividade humana.

De acordo com Soares (2000), um dado grupo social ou um sujeito letrado assume uma posição social e cultural diferente daquela que ocupava enquanto iletrado ou não alfabetizado. Socialmente e culturalmente, o grupo ou a pessoa letrado/a já não é o/a mesmo/a que era quando analfabeto/a ou iletrado/a, ele/a passa a ter outra condição social e cultural, o que não significa uma mudança de nível ou de classe social e cultural, mas de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2000).

O professor, ao externar as dificuldades de seus alunos, assume-as também como suas, uma vez que não tem uma formação específica no campo do ensino-aprendizagem do código escrito. No entanto, é plausível afirmar que a sensibilidade desse educador frente à necessidade de seus educandos supera, em certa medida, a falta dessa formação. Trata-se de um docente que dialoga com seus educandos sobre algumas dificuldades que os mesmo terão que superar para uma aprendizagem significativa da escrita de textos, o educador diz: “*vocês escrevem [...] Papai gosta brincá*”, chamando a atenção para a necessidade de reestruturação das frases à cadeia discursiva da língua portuguesa, ao mesmo tempo, externa “*eles não sabe como escrever um texto longo. Eles resumem em duas frases, que eles sabe como. Aí, aí, a mente fecha, a mente fecha*”.

De acordo com Goodman (apud FERREIRO, 1987), a prática da escrita envolve diversos princípios, a saber: funcionais, linguísticos e relacionais. A observação criteriosa de tais princípios permite evidenciar que o professor nota as dificuldades no uso das regras ortográficas, grafofônicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita, mas, ao mesmo tempo, essas crianças compreendem a linguagem escrita como meio de representação de suas ideias e conceitos. Entretanto, esses educandos ainda não possuem determinadas habilidades para a compreensão e apreensão do mundo real e da linguagem oral, o que faz com que resvalam em suas limitações, expressas na fala do professor: “*Aí, aí, a mente fecha, a mente fecha*”. As marcas sobre o papel se tornam formas de representação do mundo a partir do instante em que se lança mão de uma discussão coletiva do texto de um dos educandos, como a turma é multisseriada é praticamente impossível discutir a produção de cada um. Além disso, é preciso considerar que as séries mais avançadas exigem outras competências e habilidade durante a produção de textos, as quais não possuem as mesmas finalidades da fase de aquisição da escrita.

Para a correção coletiva de um texto, o professor recolhe as produções textuais de todos os alunos. Segundo ele, se isto não for feito, os alunos tendem a apagar seus escritos e escrever a “nova” produção exposta no quadro negro, pois as crianças concebem essa “nova” produção como a correta, daí a necessidade de recolhê-las:

geralmente, eu pego um texto assim e coloco no quadro, aquele texto assim, transcrevo o texto no quadro e começo a revisar para todos. E começo a revisar, e começo a revisar pra eles, como é que faria o texto, como é que colocaria as palavras para o texto ficar mais bonito, pá dá um entendimento melhor, e também começo a mostrar que o texto tem que dá a notícia. Porque tem gente, porque se alguém esteja lendo o texto, entenda o que quer dizer no texto.

Lahire (1995 apud ROJO, 2009) afirma que o principal responsável por grande parte das dificuldades que levam ao fracasso escolar é o novo tipo de contato escolar que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita – um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivado (na

escola). Isso demonstra como a tarefa da escrita na escola é difícil, mas não impossível. Ao colocar no quadro uma determinada produção, o professor suscita uma série de reflexões, como: o papel social da escrita, para quem se escreve um determinado texto, a importância de o autor refletir sobre o papel do receptor de seu texto, sobre o contexto e sobre sua própria autoria.

Freire (1981) ressalta que, no processo da alfabetização, o sujeito é o alfabetizando. O fato de ele necessitar que o educador o ajude, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador deva eliminar a criatividade e a responsabilidade do educando, durante a construção de sua linguagem escrita. Segundo o professor-educador, em entrevista, ao expor e discutir uma dada produção textual no quadro negro, ele sempre procura respeitar a autoria do educando, uma vez que está “*sempre resguardando o princípio que eles que quiseram dizer, dizer*”. Paulo Freire (1981) destaca um aspecto importantíssimo, cada sujeito tem a sua maneira de aprender a apreender, nem todos aprendem igualmente, por isso, a criatividade no processo de aprendizagem da escrita torna-se fundamental.

Atualmente, o maior desafio que a escola enfrenta é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Soares (1998 apud ROJO, 2009, p. 45) ressalta que à medida que o analfabetismo vai sendo superado e um número maior de pessoas aprende a ler e a escrever, consequentemente, a sociedade se centra cada vez mais na escrita, se torna grafocêntrica. No entanto, essas pessoas ditas alfabetizadas não incorporaram a prática da leitura e da escrita porque, em verdade, elas não adquiriram competência para isso e nem se envolveram com as práticas sociais de escrita. Daí a importância da diversidade de sociabilidade em torno do texto escrito, ou seja, na variedade dos letramentos das camadas populares, que a escola tende a ignorá-la, sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar. Em suma, grande parte do “fracasso escolar” se dá justamente no conflito desses letramentos (LAHIRE, 1995 apud ROJO, 2009).

De acordo com Kleiman (1995), a escola é o espaço mais importante de letramento, mas, infelizmente, sua preocupação no letramento não está voltada para a prática social, e sim, para um determinado tipo de letramento, a alfabetização. Em contrapartida, a família, as instituições e as relações travadas em outros ambientes, é que manifestam diferentes orientações de letramento. Dialogando com Kleiman (1995), Rojo (2009, p. 60) afirma: “embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, podemos afirmar com segurança que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar”.

Apesar das palavras letramento e alfabetismo, em certo momento, se alternarem, para nomear o mesmo conceito, tanto que havia quem preferisse a palavra alfabetismo à palavra letramento, nos estudos atuais estão dando preferência a letramento. Segundo Soares (2000), analfabetismo é o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Para Tfouni (2010, p. 20), o termo letramento funciona como o oposto de alfabetização: “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Diante do que aborda Kleiman (1995), Soares (2000), Tfouni (2010) e Rojo (2009) fica claro que no processo educacional as práticas de leitura e de escrita, não podem ser vistas como mero acúmulo de ensinamentos e aquisição de técnicas, pois estão em constante

transformação, ou seja, é a partir do raciocínio do ser humano e por meio da ruptura com o passado decorrente de algumas renovações, que se constrói uma nova história.

Pensando na perspectiva de Riachão do Jacuípe, a instituição educacional estudada assume significativamente o papel principal de agência alfabetizadora naquela comunidade rural, que busca dá conta das “orientações de letramento muito diferentes”, apontadas por Kleiman (1995). É uma escola do campo fincada na realidade do ambiente, que configuram seus textos como práticas sociais e de produção de conhecimento, agregando alfabetização às diferentes práticas de letramento.

Para Freire (1981, p. 28), “do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”. Portanto, este educar também se torna a figura responsável por remodelar as almas e recriar os corações, a partir do instante que perceber em seus alunos as dificuldades e, ao mesmo tempo, buscar formas de amenizá-las ou saná-las no desejo maior de promover uma aprendizagem significativa.

Mediante o abordado, ensinar a escrever, na infância, é formar crianças críticas e capazes de intervir na realidade. Isso é “perigoso”, pois, dessa maneira, os professores impulsionam os seus discentes a questionarem a estrutura social vigente. A capacidade de transformar que o educador e os alunos possuem é tremenda. Por isso, é importante encontrar cada vez mais mestres dedicados na sala de aula que acreditam na transformação social e investem na capacidade de seus alunos acreditando que sempre pode fazer o melhor. Começa-se a pensar a questão do ensino de língua portuguesa à luz da linguagem, que é fundamental no desenvolvimento intelectual de qualquer ser humano. O lugar em que a linguagem se manifesta verdadeiramente será no espaço da interlocução, compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Surge a perspectiva do ensino de língua materna concebendo a linguagem como forma ou processo de interação e o texto como processo e não como produto (TRAVAGLIA, 1997).

Na perspectiva do texto como processo, o aluno (no momento da produção do texto) se assume como locutor: tem o que dizer, tem que ter razões para esse dizer, tem que ter um interlocutor, se assume como autor/produtor do texto e elege estratégias para dizer, ou seja, neste meandro o texto passa a ser visto como prática social e não como uma prática isolada. A sala de aula passa a ser o espaço da interação verbal, o texto concebido como processo e não como produto é, também, uma unidade de ensino e aprendizagem GERALDI (1997 apud BUNZEN & MENDONÇA, 2006).

Ao ensinar e aprender linguagem como forma ou processo de interação, a leitura e a escrita também devem ser vistas assim, por isso, é preciso que o educador assuma outra postura, como ressalta Martins (1990 apud LOPES; ROSOLEN; MORELLI, 2004, p. 149): “a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”.

É importante ressaltar que a prática do professor perpassa a sua concepção de língua, a concepção de texto (BUNZEN, 2006 apud BUNZEN & MENDONÇA, 2006). Destarte, os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos nas interações verbais em sala de aula. “Trata-se não só de saber ler e escrever, de saber registrar e decifrar os aspectos lingüísticos de um texto, mas, principalmente, de compreender e saber estabelecer relações sociais através desse mesmo texto” (PRETO-BAY, 2007, p. 18). Salazar (2004) defende que “o conhecimento tornou-se fator de produção, mas não será adquirido em situações mecânicas, desligadas da realidade social, sem envolvimento pessoal”. É necessário haver um nexos entre a realidade e o conteúdo em sala de aula, por isso,

aquele professor da escola do campo percebe que a escola é um espaço intercultural de construção de identidade e de produção de conhecimentos.

Logo, é plausível afirmar que a escrita de cada um dos textos naquela unidade escolar é problematizada por aquele professor, é atribuído um sentido que não se desloca da realidade. Além disso, mantém-se o vínculo comunicativo, pois essas práticas sociais são socialmente relevantes e funcionalmente diversificadas (diferenças na estrutura, nas palavras, na organização do texto). Os textos possuem leitores concretos. Essas produções, quando possível, circulam outros espaços (“Devolução”<sup>78</sup>/Jornal “A Voz do CAT”) e não somente são lidas pelo professor. Portanto, o ensino-aprendizagem da escrita solicita uma constante reflexão do educador sobre suas práticas pedagógicas, que o provoca a envolver-se cada vez mais com o principal objetivo da escola: a plena formação das crianças.

### 3. Considerações finais

As práticas de escrita perpassam diversos meandros, desde a concepção de escola e de ensino por parte do educador até ao como o educando se percebe no espaço educativo e como este lida com a interferência da prática do professor em seu processo de ensino-aprendizagem. Daí ser fundamental entender as duas vias. A primeira, o que se espera de um educador comprometido com a educação de qualidade e, principalmente, com a prática de escrita contextualizada e politizada, na qual o intuito principal é promover a formação integral do sujeito educando. A outra via, é de como o aluno percebe a importância das práticas de escrita em seu processo de formação como um cidadão pleno e politizado.

Mediante essas duas vias, é perceptível que a falta de uma formação específica para o trabalho com texto, não implica em falta de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem da escrita na infância, vai depender do compromisso assumido pelo educador frente aos seus educandos, à comunidade e à unidade escolar.

Portanto, ao assumir-se enquanto educador comprometido e politizado, o professor consegue, mesmo com algumas dificuldades, promover práticas significativas de escrita. Isto ocorre porque o educador, impregnado pelos pressupostos teórico-filosófico paulofreirianos, percebe o quando a prática social da escrita é importante em uma comunidade do campo. Esta, que por muitas vezes, é estigmatizada pela sociedade.

As dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da escrita são inúmeras, mas podem ser superadas a partir do instante que são assumidas como desafios e caminhos a serem percorridos em direção a uma prática significativa.

Em suma, os discentes jacuienses compreendem a escrita da palavra a partir do instante que o professor media uma leitura da realidade de sua comunidade do campo, ou seja, uma leitura do “seu mundo” (não no contexto amplo que argumenta Freire (1981), mas restrito). Parafraseando Silva (2005), a Educação do campo é o instrumento que propicia o conhecimento, ao passo que a escola do campo é o elemento responsável pelo fortalecimento desta Educação, por meio dessas práticas de letramento há uma pura e singela expressão da identidade, das crenças e dos valores dos sujeitos sociais, que constrói seus modos de escrita no cotidiano escolar.

O professor ao revisar sua prática docente promove o melhoramento do ambiente escolar no sentido de possibilitar uma aprendizagem plena e significativa da escrita por parte

---

<sup>78</sup> É o momento em que as atividades desenvolvidas e realizadas pelos alunos e professor, durante uma unidade escolar, são expostas à comunidade. A devolução “[...] deve servir, justamente, para provocar a comunidade e a escola no rumo das modificações necessárias para se efetivar o desenvolvimento” (ROCHA & BAPTISTA, 2005, p. 87).

de seus educandos, desconstruindo tantos (pré)conceitos construídos ao longo do tempo sobre a educação rural, uma educação fincada na realidade do campo e para o campo.

### Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. [org.]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-160.

FERREIRO, Emilia. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1981. 80p.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 1-72.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294p.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Deonara Maria Piornedo; ROSOLEN, Kátia Francieli Raimundo; MORELLI, Sonia Maria Dornellas. O hábito e o prazer na leitura: uma fonte de conhecimentos. In: *AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*. Akrópolis, Umuarama, v.12, nº.3, jul./set., 2004.

MACÊDO, Graciely Cândido.; JESUS, Luziane Amaral de. A Língua Portuguesa como prática social no cotidiano de Riachão do Jacuípe - Bahia. In: *Graduando: entre o ser e o saber: revista acadêmica da graduação em Letras, Feira de Santana*, v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez. 2010.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta De alfabetização. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf> >. Acesso em: 03 set. 2012.*

MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e Princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (orgs). *Educação Rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana: Ed. MOC/UEFS/SERTA, 2005.

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M.K (org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 297p.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALAZAR, Albertina Maria Rocha. Leis de Diretrizes e Base no Cotidiano Escola. In: ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org). *A Gestão da Escola*. Porto Alegre: Artmed/ Rede Pitágoras, 2004. p.71-112.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo – Rompendo o Silêncio das Políticas Educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (orgs). *Educação Rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana: Ed. MOC/UEFS/SERTA, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. 2ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da língua escrita*. Tradução: Beatriz Cardoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. 104 p

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-98.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 17 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

## LÍNGUA PORTUGUESA, DIVERSIDADE E ENSINO: UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Sanimar BUSSE (UNIOESTE)<sup>79</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise preliminar da pesquisa realizada sobre os fenômenos da fala em produções escritas escolares do Programa Observatório da Educação (Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná)/CAPES/UNIOESTE. O Oeste paranaense é descrito pelo polimorfismo linguístico, que resultou do contato de línguas de imigração, falares do português brasileiro e línguas da fronteira. Esse contexto multilíngue e multicultural requer do aluno, na aprendizagem da linguagem escrita, o desenvolvimento de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

**Palavras-chave:** fala. linguagem escrita. ensino e aprendizagem

### 1. Palavras Iniciais

O ensino da escrita deve tomar a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da língua. O trabalho com a variação na escola tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística. Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado.

Durante a fase de aquisição da linguagem escrita o aluno entra em contato com estruturas da língua e precisa apreender a organizá-las de maneira a criar mensagens com significado. Sem compreender que estratégias são utilizadas nessa fase e conhecer os fenômenos presentes na fala, o professor não consegue encontrar caminhos que auxiliem os alunos a superarem alguns conflitos entre a oralidade e a escrita.

Neste texto apresentamos uma discussão preliminar do trabalho com a linguagem escrita em contextos multilíngues e multidialetais a partir da análise dos fenômenos registrados em produções escritas realizadas por alunos de municípios participantes do Programa Observatório da Educação (Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná)/CAPES/UNIOESTE. Aprovado e financiado pela CAPES/INEP, conforme o Edital 038/2010, do Observatório Educacional, o projeto está vinculado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras Nível de Mestrado e Doutorado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. A metodologia do projeto compreende a aplicação de avaliações de Língua, Matemática e Iniciação às Ciências e a realização de produções escritas em turmas do

---

<sup>79</sup> Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Pesquisadora do Programa Observatório da Educação (Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná)/CAPES/UNIOESTE.

1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para criação de um banco de dados, e para subsidiar o trabalho de formação continuada dos municípios.

No quadro, a seguir, são apresentadas as localidades em que a pesquisa foi realizada e alguns dados sobre cada uma delas:

Nome do Município	IDEB	Carga Horária De FC	Número de professores (anos iniciais) envolvidos no projeto
Braganey	4.8	52	58
Diamante do Sul	3.7	40	32
Diamante D'Oeste	4.7	40	35
Ibema	4.4	40	30
Lindoeste	4.8	40	45
Ouro Verde do Oeste	4.6	40	33
São José das Palmeiras	4.9	40	35
<b>Total</b>		<b>292</b>	<b>268</b>

Quadro 01 – Localidades participantes do Programa (COSTA-HÜBES, 2012)

A região Oeste do Paraná é descrita por pesquisadores como Aguilera (1994), Danke (1997), Von Borstel (1999), Pereira (1999) e Busse (2010), pelo seu polimorfismo linguístico. A localização na fronteira com o Paraguai e a Argentina, os processos de povoamento que registram a presença de grupos oriundos de diferentes regiões do Brasil, falantes de dialetos do alemão, italiano, português brasileiro, do castelhano, além do guarani, levaram as localidades a apresentarem uma realidade multicultural e multilinguística que não pode ser ignorada ou relegada ao segundo plano no ensino.

## 2. Variação linguística e ensino

Quanto ao português do Brasil, segundo Isquierdo (2003, p. 225), as pesquisas demonstram um expressivo número de diversidades linguísticas, em que condicionamentos sócio-histórico-culturais e físico-geográficos favoreceram o surgimento de formas cambiantes na língua. As pesquisas sociolinguísticas e dialetais acenam para um panorama em que se exteriorizam na unidade “as diversidades regionais e culturais refletidas no âmbito da linguagem”.

Como *faculdade* utilizada na expressão de estados mentais no interior de processos de interação de um grupo social, a linguagem constitui-se como resultado de um processo sócio-histórico e cultural evolutivo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “o comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua.” Além, da distribuição de bens materiais e culturais, podemos afirmar que a língua traz no seu conjunto de variedades, os elementos da história e da cultura dos grupos, uma hierarquia social que remete à formação das comunidades e da convivência entre os diferentes grupos.

Conforme destaca Mollica (2009),

Torna-se importante saber que os indivíduos apresentam também perfis sociolinguísticos diferenciados em sociedades complexas e são obrigados a desempenhar inúmeros papéis num grande elenco de eventos de fala de que

participam. É nessa medida que o trabalho do professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das distintas experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento. (MOLLICA, 2009, p. 30).

Na escola a relação entre fala e escrita passa pela oposição entre padrão/não-padrão, formas conservadoras/formas inovadoras, formas estigmatizadas/formas de prestígio. Tarallo (2005, p. 11-12) chama atenção para o fato de que essa relação de concorrência nem sempre é verificada, pois podem surgir situações conflitantes de acordo com “a dimensão que as atitudes sociolinguísticas podem alcançar”. Situações em que uma forma não-padrão assume papel mais forte na comunidade só podem ser explicadas mediante o “encaixamento sociolinguístico da variável na comunidade de fala”, e este depende da atitude que os falantes, condicionados por questões culturais e sociais, assumem.

Sujeitas muitas vezes a estigmas sociais, as variantes estruturais são sempre legítimas e motivadas, pois há fatores sistêmicos, estilístico-sociais, lexicais e psicolinguísticos que as controlam. [...] O educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade *standard* como opção, tanto na fala quanto na escrita. (MOLLICA, 2009, p. 30)

Ao ingressar na escola, o falante conhece basicamente os recursos linguísticos nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e semântico-lexical, e sua função, sendo capaz de utilizá-las no seu dia a dia. Conforme Mollica (2009, p. 27), diante desse conhecimento inato e adquirido,

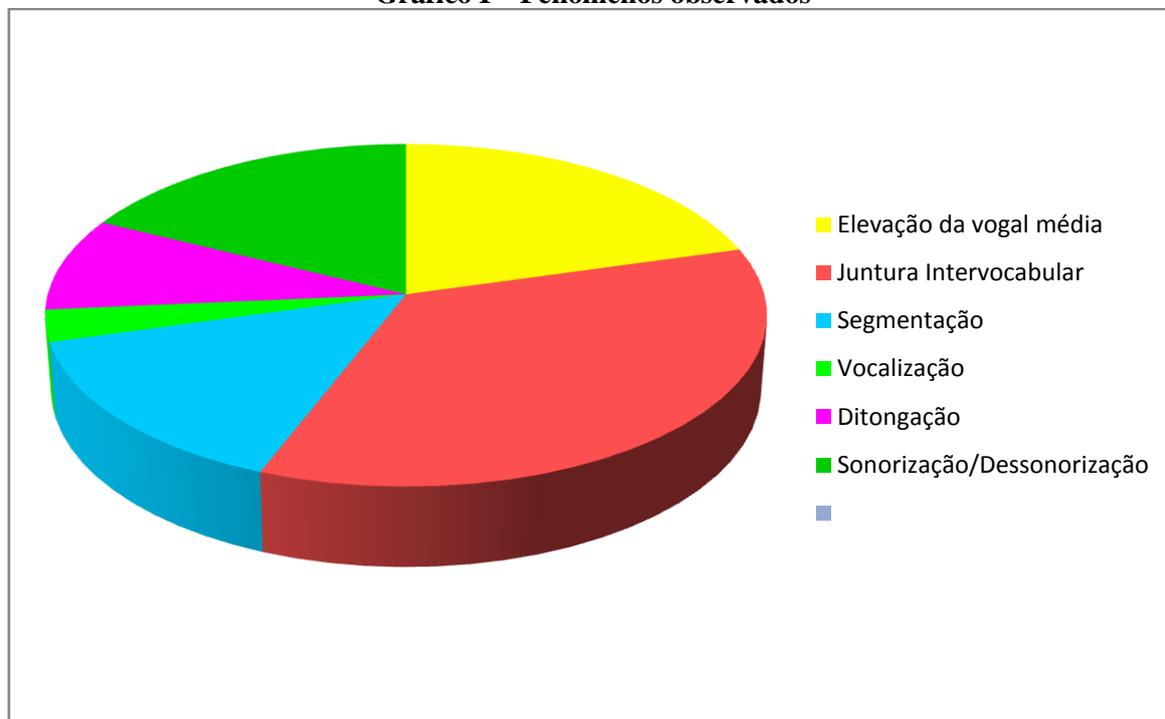
o professor deve lançar mão dos saberes linguísticos inatos dos educandos, tirando partido da oralidade, para então estimular nos alunos o desenvolvimento de sua potencialidade como falante. O trabalho com a leitura e a escrita partirá de conhecimentos do próprio falante no esforço de, ao apropriar-se do código ortográfico, atingir níveis de maior complexidade nos processos de ler e escrever.

Na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita. A escola tem o importante papel de levar o aluno a diversidade do português brasileiro, como conteúdo que revela a história da comunidade, as relações que os falantes mantêm entre si e a transformação da língua no tempo. Nesse contexto, na escola a aprendizagem da escrita compreende o domínio de uma face da língua utilizada em situações de uso às quais o aluno está exposto e que sofrem ações uniformizadoras diferentes da fala. O processo ensino e aprendizagem, diante desse contexto, requer do professor conhecimentos do funcionamento da língua nos diferentes níveis, da história da formação da língua e do perfil linguístico da comunidade. A articulação desses elementos, como objetos do ensino, pode auxiliar o aluno a compreender que a fala e a escrita estão relacionadas, porém, apresentam características distintas que impõe comportamentos e conhecimentos distintos.

Na tentativa de identificar os fenômenos da fala registrados na escrita dos alunos foram selecionados textos produzidos por alunos do 4º e do 5º Ano do Ensino Fundamental, recolhidos em avaliações diagnósticas aplicadas pelo Programa Observatório da Educação (Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná)/CAPES/UNIOESTE.

A seguir, no gráfico I, podem ser observados os fenômenos identificados nos textos analisados.

**Gráfico I – Fenômenos observados**



Os fenômenos registrados nas produções escritas foram categorizados em dois grupos: (I) grupo que compreende a interferência das variantes da fala na escrita, como a elevação da vogal média, a vocalização, a ditongação e a sonorização/dessonorização; (II) grupo relacionado ao processo de compreensão da organização da língua escrita, em que foram encontradas a juntura intervocabular e a segmentação.

Analisaremos neste trabalho os fenômenos do segundo grupo, a juntura e a segmentação. A opção deve-se ao nível de escolaridade dos alunos, 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental, em que se prevê que o aluno já tenha superado a fase de testagem de hipóteses sobre a organização da escrita e tenha desenvolvido a consciência sobre a unidade palavra (LEMLE, 2009).

### 3. Análise da juntura intervocabular e da segmentação

Cunha (2010, p. 25) destaca que os erros na escrita demonstram que hipóteses o aluno está testando na “interação com o objeto a ser conhecido”. As hipóteses sobre a constituição e representação da palavra escrita criada pelos alunos na fase de aquisição da linguagem escrita aproximam-se da aprendizagem quando ocorre a compreensão do que é a palavra. A juntura e a segmentação podem ser tomadas como fenômenos que reproduzem as hipóteses dos alunos sobre a noção de palavra.

Cunha e Miranda (2009, p. 127) destacam que ao testar as hipóteses sobre a segmentação da escrita, o aluno pode expressar dúvidas “sobre o lugar em que esses espaços devem ser inseridos”. Essa noção de palavra como unidade na fase de aquisição ampara-se na constituição sonora da fala.

Bisol (2004)<sup>80</sup> destaca a necessidade de “distinguir a palavra morfológica da palavra fonológica”.

<sup>80</sup> Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502004000300006>. Acesso em: 22 jun. 2013.

A primeira compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas. A segunda distingue palavras com acento e sem acento, respectivamente palavras fonológicas e clítics. (BISOL, 2004, p. 59-60).

Mattoso Câmara (1969, 1975) e Bisol (2004) indicam a complexidade da delimitação da unidade palavra, que obedece, segundo os autores, ao contorno prosódico.

Tenani (2011, p. 106) destaca, a partir de Bisol (1996) e de Nespor e Vogel (1986), que o modelo de palavra fonológica pode ser descrito como o “domínio em que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática”.

Os dados nos levam identificar os clítics<sup>81</sup> (artigos, preposições e conjunções) como estruturas que não fazem “parte da palavra fonológica lexical, mas forma um constituinte prosódico pós-lexical com a palavra de conteúdo com que se relaciona”. (TENANI, 2011, p. 107).

Segundo Cunha (2010, p. 88)<sup>82</sup>, há duas tendências predominantes no registro da segmentação:

- 1) Separação de uma palavra em duas, uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF): a onde (aonde), em bora (embora);
- 2) Separação de uma palavra em duas “palavras fonológicas” (PF+PF): mara vilha (maravilha), verda deiro (verdadeiro).

Nos textos analisados os fenômenos de segmentação correspondem a 14,70% dos registros. Os dados revelam a primeira tendência, de separação entre palavra gramatical e palavra fonológica (PG + PF):

- A) A charam;
- B) Com seguiram;
- C) De pois;
- D) Com migo.

Não foram encontrados no *corpus* registros da segunda tendência, de separação entre palavras fonológicas. A ausência dos registros pode estar relacionada ao estágio de compreensão dos alunos da palavra, enquanto unidade lexical.

A juntura intervocabular, segundo Cagliari (2009, p. 124), reflete os critérios que o aluno utiliza para “analisar a fala”. O fenômeno está ligado à fala e à entoação do falante, o qual pronuncia as palavras segmentando-as em grupos tonais, representando, desse modo, esse aspecto em sua escrita, colocando espaços entre palavras, ou no interior de uma mesma palavra, ou também por meio de junções.

Os registros do fenômeno de juntura intervocabular ou hipossegmentação foram identificados em 35,29% dos dados. Segundo Cunha (2009, p. 89), as tendências mais relevantes são:

- 1) Juntura entre uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica” (PG+PF): cesquese (se esquece) siencontrou (se encontrou);
- 2) Juntura entre duas “palavras fonológicas” (PF+PF): miaroupa (minha roupa) saiucorendo (saiu correndo).

Nos dados predominam os registros da primeira tendência, de palavra gramatical + palavra fonológica:

- A) Ajuntar;
- B) Ummenino;

<sup>81</sup> Há diferentes posicionamentos, conforme destaca Tenani (2011), sobre a prosodização do clítico em nível pós-lexical, proposta por Bisol (2000), e a frase fonológica, teoria apresentada por Simioni (2008).

<sup>82</sup> Disponível em: [www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg11/07.pdf](http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg11/07.pdf). Acesso em: 20 jun. 2013.

- C) Osaluno;
- D) Nabiblioteca;
- E) Epoderam;
- F) Agente;
- G) Sejoga;
- H) Praver;
- I) Procirco;
- J) Decoisa;
- K) Detruque;
- L) Quetal.

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 16-17), os registros expressos nas produções escritas dos alunos podem ser tomados como “preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler”.

Na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo. Conforme destaca Kato (1986), a fala não é segmentada em unidades linguísticas, mas uma cadeia contínua de sinais acústicos. Na escrita são reestruturadas as unidades de acordo com as impressões significativas que constrói. Ao apreender a linguagem escrita, passa-se a ter consciência da organização das unidades da língua e da dissociação entre a fala e a escrita. Nesse momento surgem as dúvidas de onde segmentar as unidades/palavras e começa-se a construir hipóteses sobre os limites das palavras.

Observamos nos dados que, apesar do nível de escolaridade, os alunos ainda não superaram as dúvidas sobre a unidade palavra e continuam testando hipóteses sobre a sua constituição.

#### **4. Considerações finais**

Em contextos multilíngues os alunos lidam com uma realidade em que línguas, falares e culturas convivem, muitas vezes, em contextos de conflito, principalmente na escola. A aprendizagem da linguagem escrita impõe ao aluno graus de reflexão sobre o funcionamento da língua que, em alguns contextos, distancia-se muito da fala.

Diante dos dados identificados nos textos analisados, do nível de escolaridade dos alunos e do contexto linguístico, a prevalência da juntura intervocabular e da segmentação nos registros pode revelar a realidade linguística em que o aluno está inserido e a necessidade de um trabalho sistemático com a escrita em que se trabalhe o desenvolvimento da consciência fonológica e a reflexão sobre os constituintes da unidade palavra.

Entendemos que os “erros” ou “falhas” podem ser tomados como indícios dos processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento sobre a linguagem escrita, mas o professor precisa auxiliar o aluno a superar suas dúvidas e seus conflitos sobre a organização da escrita e sistematizar esse seu conhecimento. Em contextos multilíngues é necessário que os professores e suas metodologias incorporem a variação linguística e a partir dela levem-se os alunos a compreender o funcionamento da linguagem e observar de forma sistemática a distinção entre fala e escrita.

Muito provavelmente, nos ambientes de contato linguístico, o aluno tenha que lidar com diversos fenômenos da fala diante da aprendizagem da escrita, e o exercício do “divórcio” entre oralidade e escrita requer dele graus de abstração mais complexos.

## Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Orgs.) *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- BIDERMAN, Maria T. C. *Teoria Lingüística*. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- BISOL, Leda, Mattoso Câmara Jr. e a palavra prosódica. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. DELTA vol. 20 no. spe. São Paulo, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna. A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- CUNHA, Ana Paula Nobre da. As segmentações não-convencionais da escrita em textos de crianças brasileiras e portuguesas: um estudo sobre prosódia. In: *Anais... II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Évora, 2010.
- CUNHA, Ana Paula Nobre da; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. *Revista Alfa*, São Paulo, 53 (1): 127-148, 2009.
- GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Variação linguística e ensino de gramática*. I. *Revista Work. Pap. Linguist.*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. (2003) Procedimentos Metodológicos nas Entrevistas Definitivas: O Entrevistador. In. AGUILERA, Vanderci de Andrade; MILANI, Gleidy Aparecida; MOTA, Jacyra Andrade. Projeto *Atlas Linguístico do Brasil – ALiB*. Salvador: ILUFBA: EDUFBA, 2003. pp. 45-62.
- LABOV, William. The study of language in its social context. In. PRIDE, John B.; HOLMES, Janet. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p. 180-202.
- \_\_\_\_\_. *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1976.
- MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In. MOLLICA, Maria Cecília (ORG.). *Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.
- TENANI, Luciani. A segmentação não-convencional de palavras em textos do Ciclo II, do Ensino Fundamental. *Revista da ABRALIN*, v.10, n.2, p. 91-119, jul./dez. 2011.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin L. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

## **“POR MARES NUNCA DANTES NAVEGADOS”: O TRABALHO COM “OS LUSÍADAS” NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Priscila Brasileiro Silva do NASCIMENTO (UEFS/IFBA)<sup>83</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o ensino de literatura e de textos clássicos no contexto da Educação Básica. Partimos do pressuposto de que o ensino de literatura no contexto escolar deve ser ressignificado a partir da contextualização do que os temas abordados no texto literário podem refletir práticas sociais de ser e estar no mundo. Dessa forma, trazemos para as discussões aspectos da prática docente desenvolvida no ensino médio com o ensino de literatura e da releitura de “Os Lusíadas”. Através da atividade de releitura e contextualização, os alunos foram provocados a recriarem os aspectos presentes em “Os Lusíadas” para os dias atuais.

**Palavras-chave:** ensino de literatura, contextualização, texto literário.

### **1. Introdução**

Sabe-se que o ensino de língua materna e, conseqüentemente, o ensino de literatura no contexto do espaço escolar há muito tempo vem sendo criticado. Isso decorre tanto da postura metodológica quanto da concepção de língua que permeava a prática pedagógica de muitos professores. A própria função da escola e do ensino da língua passaram a ser questionados no sentido da (não) instrumentalização dos estudantes para circularem em diversos contextos sociocomunicativos. Dessa forma, não raro nos deparamos com reportagens sobre o fracasso dos estudantes brasileiros diante de exames e provas nacionais<sup>84</sup> que “avaliam” o desempenho leitor dos mesmos.

No entanto, a partir dos estudos que problematizam e questionam o ensino de língua materna, novos horizontes e perspectivas começaram a permear os espaços acadêmicos e adentrar, também, o “chão da escola”. Como exemplo, temos os estudos de Geraldí, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Luciano Amaral Oliveira, Ângela Kleiman, Edleise Mendes, Roxane Rojo, Rildo Cosson, dentre outros, que a partir do olhar investigativo, apontam para novos redirecionamentos do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Partindo do entendimento de que o/a docente é um/a constante pesquisador/a, sendo a realidade do contexto da sala de aula um verdadeiro lócus de pesquisa e campo empírico questionador é que nos enveredamos na escrita do presente texto, decorrente do trabalho desenvolvido com alunos do 1º ano do ensino médio tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Camaçari.

Para darmos conta de apresentarmos as reflexões sobre o ensino do texto literário no contexto escolar, o presente texto foi dividido em duas partes: na primeira versaremos sobre o ensino de língua materna no contexto escolar e a segunda refletimos sobre o trabalho com

---

<sup>83</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – Campus Feira de Santana e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Email: pitibrasil@gmail.com

<sup>84</sup> Como exemplo temos o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, além da Prova Brasil, realizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o PISA- Programa Internacional de Avaliação Comparada.

textos clássicos no âmbito escolar, além dos resultados encontrados a partir do desenvolvimento das atividades de retextualização e contextualização da obra “Os Lusíadas”, de Camões. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## **2. O ensino de língua materna na escola: algumas considerações**

Como dito na introdução deste texto, há muito tempo que o ensino da língua portuguesa vem sendo questionado. A esse respeito, Oliveira (2010, p. 171) nos ajuda a refletir sobre a questão ao afirmar que:

As escolas brasileiras decidiram dividir o ensino de português em três disciplinas no ensino médio: redação, literatura e português. A divisão é tão aguda que há escolas em que cada uma dessas disciplinas fica a cargo de professores específicos. E a mensagem que essa divisão passa é a seguinte: ensinar português é uma coisa, ensinar escrita é outra e ensinar literatura é uma coisa mais diferente ainda. Será que isso procede? Um poema, um conto, um cordel, um romance, uma peça e uma crônica são textos e, por isso, deveriam ser tratados como tais nas aulas de leitura e escrita, que deveriam ser atividades ensinadas em uma mesma disciplina.

Diante da fragmentação da disciplina de Português no espaço escolar, a preferência por determinadas dimensões muitas vezes é preterida em decorrência de outra, fato que emerge tanto da metodologia quanto da postura do professor diante do que é trabalho e que ecoam em diversos espaços, inclusive o não escolar, que o brasileiro não sabe português.

No entanto, novos horizontes emergem do próprio “chão da escola” enquanto possibilidade de ressignificação do ensino de Português, devido aos questionamentos do ensino da língua pelo viés apenas gramatical. Assim, as práticas de leitura, escrita e análise lingüística que tem como pressuposto a utilização de textos que nos fazem circular socialmente em diversos espaços e contextos já passam a fazer parte do cotidiano da prática pedagógica de muitos docentes que assumem a postura propositiva de questionamento do que, como, para quem e para que se ensina a língua materna.

Sabemos que a formação constante é elemento que deve fazer parte do fazer pedagógico docente, no entanto, cabe ressaltar que muitas vezes essas formações nem sempre consideram a leitura e da escrita como práticas sociais inerentes a vida e as relações estabelecidas socialmente, que estão totalmente imbricadas com aspectos da cultura e das estruturas de poder da sociedade. Problematicar essas questões inerentes ao ser e estar no mundo deve ser prática constante presente na prática pedagógica docente.

Diante disso, a literatura se apresenta como elemento questionador da nossa própria existência. Refletir sobre o espaço que ela ocupa no âmbito escolar é de fundamental importância.

## **3. O trabalho com textos literários na sala de aula: explorando “Os Lusíadas”**

Ferreira Gullar em um texto intitulado “A morte do Livro”, publicado no Estado de São Paulo faz uma reflexão sobre a importância do livro nos contextos atuais e da influência da literatura na construção do imaginário de cada época. É a partir desse aspecto que, ao trabalhar com os textos clássicos, devemos recontextualizar essas leituras no sentido de não apenas adentrarmos nas características de cada escola literária presente nos textos que estão sendo abordados na sala de aula.

A esse respeito, Oliveira (2010, p.173), afirma que

No ensino médio, os estudantes não lêem textos literários para aumentar seus conhecimentos de mundo ou para apreciar a estética desses textos. Eles os lêem para atingir objetivos estabelecidos dentro da perspectiva do estudo da história da literatura. Talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola, pois tendem a associar tais textos com esse estudo. E não são muitas as pessoas que estão interessadas em estudar literatura.

Dessa forma, a forma como os textos literários são abordados no contexto escolar encerram-se em instrumentos meramente para fins didáticos e acabam sendo desconsiderados como elementos de construção de imaginário, simbologia e reflexão de cada época.

No entanto, ao mesmo tempo em que consideramos que a didatização do texto literário por si só, apenas com fins específicos de estudo da história da literatura torna-se, muitas vezes, “uma pedra no meio do caminho das aulas de português”, pois, dessa forma, distancia o leitor da finalidade da literatura em si, sabemos que o letramento literário é promovido pela escola.

É nesse sentido que Cosson e Souza afirmam que o “letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.” Ou seja, se a escola adotar uma postura investigativa a respeito do mundo e da construção do imaginário do próprio ser humano como um ser de existência também simbólica através dos textos literários, possivelmente o olhar sobre a literatura não será tão desviante no sentido de didatização.

Ao utilizar o termo letramento literário, Cosson e Souza nos esclarecem mais um pouco sobre essa questão. Vejamos:

Letramento literário como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009, p.67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acaba de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço. (COSSON, SOUZA, p. 103)

Foi a partir dessa perspectiva que desenvolvemos o trabalho de contextualização e ressignificação da obra “Os Lusíadas”, de Luiz Vaz de Camões. Considera um cânone da literatura portuguesa, a obra possui uma representação muito simbólica e marcante nos estudos literários. No *rol* da crítica literária, “Os Lusíadas” emerge como uma obra controversa, mas também de grande valor histórico e social. Devido ao processo histórico civilizatório, a adoção da obra de Camões no contexto escolar é freqüente, principalmente quando se discute o Quinhentismo e Renascimento.

Diante disso, o trabalho com a obra de Camões foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa durante a II unidade letiva do ano de 2013 com 50 estudantes do 1º ano do ensino médio técnico dos cursos de Eletrotécnica e Tecnologia da Informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IFBA), Campus Camaçari. Inicialmente, partimos do conhecimento prévio dos estudantes com levantamento de informações do que sabiam sobre a obra e autor. Só depois desse momento é que se partiu para as pesquisas acadêmicas sobre a obra. Interessante destacar que ao adotarmos essa postura, os estudantes puderam perceber a importância da curiosidade no processo de

aprendizagem, pois ao não ser apresentado de início todas as informações sobre o que seria trabalhado, foi possível, também, instrumentalizá-los nos passos da pesquisa.

Em seguida, após pesquisarem sobre o autor e obra, os estudantes, divididos em grupo socializaram as informações encontradas, comparando o que havia de parecido e diferente nas informações trazidas. O passo seguinte foi a socialização desse momento para a sala toda.

Além dessa atividade, antes de o livro ser apresentado de fato aos estudantes, apresentamos um vídeo sobre a obra e o autor, justamente na tentativa de compararmos e refutarmos informações. Só depois desse momento é que recomendamos a leitura do livro adaptado da obra, de tradução de Rubem Braga e Edson Rocha, lançado pela Editora Scipione. Ressaltamos que preferimos adotar a obra adaptada porque eram os volumes que existiam na biblioteca da escola, além, também, de fazer com a leitura não fosse tão cansativa devido às particularidades da linguagem da obra.

A proposta foi a de que todos lessem o livro e, à medida que no decorrer da unidade íamos discutindo as temáticas que apareciam, observando de que forma o que estava sendo lido estabeleciam relações com o nosso contexto atual. Por fim, cada grupo apresentou as impressões que tiveram a respeito das histórias que apareciam na obra e criaram apresentações utilizando outras formas de apresentação que não fosse apenas a escrita.

O resultado foi a criação de jogos, em que cada canto representava uma fase do jogo, sendo que o ganhador era aquele que pudesse passar por todos os cantos e fases. Além disso, os estudantes criaram peças de teatro e vídeos de animação sobre a obra.

No dia das apresentações, além das exposições dos resultados, intensificamos o debate das temáticas que apareciam em cada canto e relacionando com os fatos e formas que hoje temos para “desbravar o mundo e navegar por outros mares”. A percepção de cada um/a sobre o que leram revelaram respostas e posturas sensíveis ao compararem o espírito da aventura de Camões de descobrir o novo mundo com fatos históricos mais atuais como a viagem a lua, a descoberta de novas tecnologias, a globalização, as posturas bélicas de alguns povos, o questionamento do olhar exótico diante das novas culturas e do que nos é diferente diante do olhar do outro.

Através da leitura contextualizada da obra de Camões foi possível estabelecermos uma leitura do momento atual que estamos vivendo, principalmente nas formas de organização social, de questionamento do mundo, das novas configurações que o ser humano atualmente adquire, principalmente com relação à tradição, a transmissão e construção de conhecimento e noção de nacionalismo que ultrapassam o limite do respeito ao ser enquanto pessoa no mundo que se constrói historicamente.

Partindo do pressuposto de que tudo o que fazemos deve ser avaliado, a partir do que nos apresenta Antunes (2003, p.155) que “no processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interpedem”, a avaliação da atividade foi qualitativa, considerando todos os passos do processo de criação, desde as interferências através da pesquisa bem como no debate e na produção das mídias.

#### **4. Fechando a conversa... Algumas considerações**

Diante do que expomos no presente texto e a partir da atividade investigativa tendo como perspectiva a postura do professor pesquisador, acreditamos que o trabalho com textos literários, principalmente os clássicos, no contexto escolar, exige do docente uma postura que vai muito além de utilizar o texto como instrumento pedagógico e didático. Diante das novas configurações sociais, principalmente de interação com o mundo através de uma linguagem que se reconstrói e renova constantemente, urge ultrapassarmos os limites da mera descrição

de características e nos questionarmos sobre as formas de organização e comportamentos adquiridos pelas pessoas no decorrer da história.

Assim, o texto literário “assume o lugar” de instigar e provocar a nossa sensibilidade diante do que nos é apresentado para que, dessa forma, possamos nos assumir enquanto pessoas críticas e questionadoras do que nos é apresentado. Obviamente que sabemos que cada contexto é diferenciado, e que cada docente possui um método e postura diante da língua que leciona.

No entanto, não podemos deixar de destacar que se é sabido que a língua é o instrumento que utilizamos em diversos contextos sociocomunicativos, é válido também ressaltar que o desenvolvido da criticidade e da sensibilidade nos possibilita percorrer esses contextos de forma mais segura e questionadora, pois como afirma Geraldi (1997, p. 123), a literatura no contexto escolar deve ultrapassar os modelos propostos em manuais e antologias, passando a ser vivenciamento da obra literária “enquanto experiência transformadora”.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, Irandé. Aulas de Português: encontro de interação. São Paulo. Parábola Editorial. 2003.

CAMÕES, Luis Vaz de. Os Lusíadas. Adaptação de BRAGA, Rubem, BRAGA, Edson Rocha. São Paulo. Scipione. 2002.

COSSON, Rildo. SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 12. abr. 2013.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GULLAR, Ferreira. A morte do livro. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1903200621.htm>. Acesso em 11. abri. 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo. Parábola Editorial. 2010.

## PRÁTICA DE ENSINO E LEITURA NA ESCOLA REORIENTADA PELA PROVA BRASIL

Núbia Régia de ALMEIDA (PPGL/UFT)<sup>85</sup>

Márcio Araújo de MELO (PPGL/UFT)<sup>86</sup>

**Resumo:** O artigo é o resultado parcial de um estudo do trabalho de leitura desenvolvido pelos docentes de uma escola pública a fim de investigar se a Prova Brasil tem se configurado como um instrumento reorientador de suas práticas. Verificou-se que desde 2005 a referida escola vem apresentando avanços significativos em seus índices referentes ao IDEB. Em face disso foram levantados alguns questionamentos com o propósito de identificar os fatores que contribuíram para que a escola pudesse melhorar seus resultados em um curto intervalo de tempo.

**Palavras-chave:** Letramento. Prova Brasil. IDEB.

### 1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivos investigar se a Prova Brasil tem se configurado como instrumento reorientador das práticas de ensino de leitura dos docentes de Língua Portuguesa da Escola Estadual Modelo de Araguaína com base nos dados gerados pela Prova Brasil, identificar e descrever as práticas de leitura antes de 2011; identificar e descrever as práticas correntes de leitura e letramento na referida escola e analisar se as alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos são decorrentes das mudanças das práticas de ensino de leitura dos professores e se estas mudanças foram influenciadas pela Prova Brasil e IDEB. Trata-se de um estudo de caso e se inscreve no campo do letramento, com base em análise interpretativa das práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Modelo.

Ao apropriar-se dos resultados divulgados pelo INEP, tanto da Prova Brasil quanto do IDEB referente ao ano de 2011, foi possível fazer um levantamento dos resultados das escolas da Regional de Ensino de Araguaína. Verificou-se que a Escola Estadual Modelo de Araguaína, em 2005, apresentou o IDEB 3,6 (INEP, 2006a); em 2007 avançou para 3,7 (INEP, 2006b); e, em 2009, teve um progresso significativo em seus resultados elevando seu índice para 4,9 (INEP, 2010c). Essa contínua progressão não se manteve em 2011, quando a escola obteve o indicador de 4,2 (INEP, 2012d). No entanto, ela superou a meta projetada para este ano que seria 4,1. Quanto à Prova Brasil, em Língua Portuguesa, avançou em 2007 para 2009 da escala 225 para 250 (INEP, 2010c), regredindo novamente em 2011 para a escala 225 (INEP, 2012d). Essas alternâncias foram propulsoras para a definição da questão central dessa pesquisa: quais as implicações dos resultados da Prova Brasil 2005, 2007, 2009 e 2011 para o ensino de Língua Portuguesa na Escola Estadual Modelo de Araguaína?

A investigação foi realizada por meio de pesquisa *in loco* para identificar e descrever as práticas correntes de letramento utilizadas pelos professores. Para tanto, entrevistou-se uma

---

<sup>85</sup> Mestranda em Ensino de Língua e Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Araguaína/Tocantins / Brasil. Nubiaregia20@gmail.com

<sup>86</sup> Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins. Araguaína / Tocantins / Brasil. Email: marciodemelo23@gmail.com

Coordenadora Pedagógica e Professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano. Averiguou-se também por meio de leitura e análise dos planos de aulas e diários de classe em busca de dados que identificassem a prática de letramento utilizada por eles que tivessem contribuído para o avanço dos resultados na Prova Brasil.

A importância desse estudo se deve ao fato de poder verificar quais as condições de letramento que esta unidade de ensino tem propiciado aos seus discentes e se elas de fato têm contribuído na melhoria dos resultados. Sabe-se que o foco da Prova Brasil é leitura e interpretação, não avaliando ainda, portanto, a escrita. Mas, diante do resultado, acredita-se na hipótese de que a equipe escolar, incluindo diretor, coordenadores e professores, têm realizado um trabalho diferenciado pautado no letramento que justifica a elevação dos seus resultados. Embora o foco da Prova Brasil seja voltado a leitura e interpretação, não exclui a importância de se desenvolver e avaliar a competência dos alunos na produção de textos escritos na sala de aula. (INEP, 2009) como bem pontua Soares (2001) “o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.”

## 2. Práticas de leituras

A partir de 2007, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP criou um novo indicador de desempenho para avaliar a qualidade da educação brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Tal indicador procura reunir dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações internas. Essas são calculadas a partir dos dados sobre aprovação dos alunos obtidos no censo escolar e por meio das médias de desempenho obtidas nas avaliações externas realizadas pelo INEP: o Saeb e a Prova Brasil.

O IDEB permite mapear alguns dados da educação brasileira, de maneira detalhada são expostos por escola, municípios e estados com o intuito de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. Também em 2005, foi criada a Prova Brasil, de caráter censitário e com o objetivo de oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação detalhada de seu desempenho. A Prova Brasil avalia todos os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública em Matemática (foco na resolução de problemas) e Língua Portuguesa (foco em leitura e interpretação).

A Prova Brasil é composta por quatro blocos, sendo dois referentes a questões de matemática com foco na resolução de problemas e dois com questões de Língua Portuguesa com foco em leitura. Os resultados apresentados têm mostrado que a proficiência em Língua Portuguesa tem sido menor do que em matemática, não que uma disciplina tenha maior importância que a outra, mas o que se pretende com essa comparação é procurar os motivos que ocasionam o baixo desempenho na Língua Materna. Nesse sentido é importante observar as contribuições de Magda Soares quando define que:

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas de leitura e escrita (SOARES, 2001, p. 39-40).

Entende-se por indivíduos que usam socialmente a leitura e a escrita aqueles que conseguem se envolver com práticas sociais de leitura e escrita, por outras palavras, sujeitos que são capazes de ler jornais, revistas, livros, encontrar informações em manuais, contas de

água, energia, bulas de remédios, bem como redigir diversos gêneros textuais cartas, ofícios, requerimentos, declarações, preencher formulários, para ficar em poucos exemplos.

Diante desses pressupostos a Prova Brasil serviu para mostrar que havia uma importante lacuna entre o ensino de leitura das escolas e o que se consideram habilidades satisfatórias para a sociedade letrada da virada do século. O ato de ler requer muita atenção do leitor, visto que a leitura não é uma atividade tão simples quanto parece. Fiorin (2009) critica a ingenuidade de professores que creem que basta ter sensibilidade ou reler um texto diversas vezes para analisá-lo a contento; cabe ao professor mostrar ao aluno o que deve ser observado, além de ajudar o aluno a cultivar e desenvolver a sensibilidade, pois, segundo o autor, não é inata.

Não se pode confundir leitura com a mera decodificação. Mari (1999) afirma que, para ler, três condições são muito importantes, a saber, conhecimento de fatos, conhecimento de intenções e conhecimento de convenções. Nenhuma dessas condições é imanente ao texto, mas fruto de um conhecimento que se situa num âmbito histórico e/ou social. Desprezar tais condições no ato do ensino é condenar o aluno a ser um simples decodificador ou deixá-lo à própria sorte no sentido de percebê-las. Nesse caso, o fracasso em exames como a Prova Brasil é iminente, conforme pode-se verificar a seguir no exemplo de questão aplicada no exame.

### **O Pavão**

E considere a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros e descobri que aquelas cores todas não existem nas penas do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considere que esse é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considere por fim que assim é o amor, oh minha amada; de tudo o que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

(BRAGA, Ruben. *Aí de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120)

No 2º parágrafo do texto a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) Fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) Conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) Fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) Fragmentar a luz nas bolhas d'água.

(INEP, 2011).

Nessa questão foi trabalhado o tópico “Procedimento de Leitura - Descritor 3”, que exige do aluno a habilidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão com a finalidade de levá-lo a saber relacionar informações, fazer dedução quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, atribuir a determinadas palavras ou expressão seu sentido conotativo. Assim para que o discente pudesse respondê-la necessitaria recorrer às suas experiências, seus conhecimentos prévios e as pistas deixadas pelo autor. Para questões dessa ordem demandaria que o professor realizasse um trabalho voltado ao letramento, bem como que criasse circunstâncias favoráveis para que os alunos se tornem leitores competentes. Para Koch e Elias (2009, p. 10) “leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito”. Isto é, tem-se o texto, porém não se tem o

autor para suprir as dúvidas geradas a partir dele. Nesse caso o que conta são as experiências, os conhecimentos do leitor, as pistas deixadas pelo autor que contribuirão para interação autor, texto e leitor. Este último poderá ou não concordar com as ideias do autor, completá-las, adaptá-las e construir sentido para o texto.

Os resultados apresentados pela Prova Brasil a nível nacional têm mostrado que a proficiência em Língua Portuguesa tem sido baixa, o que leva a indagações sobre a eficácia da prática de ensino nessa disciplina no que tange a leitura e interpretação. Se os alunos não demonstram um desempenho dentro de expectativas mínimas, a hipótese é de que as situações de ensino-aprendizagem são insuficientes, inadequadas ou não são criadas circunstâncias favoráveis para que os alunos se tornem leitores competentes, como definem os PCN:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 41).

A prática de ensino atende ao texto dos parâmetros? São realizadas práticas de letramento na escola, quais os tipos de letramento? Diante desses pressupostos surgem as questões: no ensino fundamental a prática docente é reduzida a simples atividades de decodificação e subsequente localização de dados no texto? Ou é ampliada conforme os discursos de Soares, Fiorin, Mari, Koch?

As informações geradas pelas avaliações servem como argumentos para o Estado atribuir as responsabilidades pelos resultados alcançados diretamente às equipes escolares. De posse dos próprios índices, gerados pelo IDEB, deveriam iniciar um processo de reflexão sobre a própria prática e de auto-regulação para melhorar a qualidade dos serviços prestados e atingir os resultados esperados definidos pelas metas da escola, do estado e do MEC.

Para que tais metas sejam alcançadas ou superadas, o trabalho docente tem que ser adequado às exigências dos exames. Para tanto, o professor deve incluir em suas práticas um trabalho de análise das questões da Prova Brasil e acompanhamento dos resultados alcançados pelos alunos, além de refletir sobre a própria prática e fazer um planejamento que possibilite colocar em prática atividades de letramento condizentes com a formação de leitores.

### **3. Práticas de letramentos desenvolvidas pela Escola Estadual Modelo**

Na fase inicial da pesquisa foi realizado um primeiro contato com a escola que propiciou a observação das condições de funcionamento da mesma e como a equipe diretiva e corpo docente se organizam para o efetivo trabalho nas respectivas funções.

Por meio de relatos e apresentação de algumas estratégias utilizadas em sala de aula pela coordenadora pedagógica da área de códigos e linguagem e dos docentes de Língua Portuguesa, verificamos que o trabalho dos docentes vêm sendo reorientado pelo resultado da Prova Brasil. Como resultado preliminar verificamos que a formação continuada foi um fator preponderante para o aperfeiçoamento profissional dos docentes. Segundo relatos o trabalho pedagógico com o foco em habilidades começou em 2005 com o início da Formação Continuada ofertada pelo Governo Estadual, que visava o planejamento da prática docente de acordo com as matrizes de habilidades do Saeb. Em seguida essa prática foi aprimorada por meio da participação no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR. Implantado na rede em 2007, com o objetivo primordial de inovar as metodologias no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, o GESTAR foi criado pelo Governo Federal e tem como alicerce os PCN e a LDB de 1996. Uma docente pontuou que este programa a auxiliou muito, pois a

partir desses estudos e reflexões pode perceber a necessidade de intensificar o trabalho com letramento para propiciar aos seus alunos melhores condições de desenvolver habilidades de leitura e escrita e por isso passou a introduzir em suas aulas vários gêneros textuais, e a trabalhar com os alunos estratégias diferenciadas que possibilitam o letramento.

É certo que ao implementar ações da formação continuada em sala de aula os professores se sentiram mais seguros para intervir e apontar caminhos para que os discentes consigam perceber a coerência dos textos; direcionar atividades em que o aluno é levado a escrever final de história, mudar personagens, inserir novos personagens ou alterar o curso de narrativas levando em consideração o que pontua Rojo e Jurado (2006) sobre a compreensão de textos. Para as autoras:

“compreender um texto é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.”(ROJO e JURADO, 2006, p. 40)

Nesse sentido os docentes estão utilizando estratégias de leitura em que o aluno demonstra a sua compreensão não apenas oralmente, mas por meio da refacção e produção de textos. A partir de reflexões fundamentada em teorias a acerca do ensino de Língua Portuguesa os professores se sentem motivados a desenvolver atividades de leitura e escrita com foco no incentivo ao estímulo, à criatividade, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras numa produção textual, e à compreensão do que é conotativo e simbólico, assim como perceber a funcionalidade dos gêneros textuais no meio social. Assim estão atendendo ao que Suzana Vargas ressalta sobre o ensino de leitura “uma vez que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que leitura é fonte de conhecimento e domínio do real, auxilio-o na percepção do prazer que existe na decodificação aprofundada do texto” (VARGAS, 2009, p. 29). Por isso é importante que o professor auxilie, conduza, direcione, propicie meios que levem os alunos a perceberem as entrelinhas do texto, pois poderão estar quebrando as barreiras, muitas vezes impostas pelos discentes, por não conseguir avançar na leitura por falta de direcionamento e/ou capacidade de perceber a intertextualidade, ou estabelecer relações entre uma ideia e outra, reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro do contexto.

Signorini (2006, p. 145), em seus relatos sobre a experiência com Formação Continuada para professores da rede de São Paulo, admite que este “também é um espaço de construção e transformação do saber”, conforme se pôde perceber no depoimento dos docentes que afirmaram o quanto a Formação Continuada tinha contribuído para o crescimento profissional de cada um.

Em análise aos exames de Língua Portuguesa da Prova Brasil aplicados nos anos de 2005, 2007 e 2009 pode-se perceber que as questões são compostas por vários gêneros textuais, dentre eles textos literários como poesia, crônicas e contos. Verificou-se que essas questões exigem dos alunos a capacidade de inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto, já que muitas palavras podem ser polissêmicas, ou seja, em contextos diferentes podem assumir significados também diferentes, exigindo do leitor uma forma de pensar que vai além das informações explícitas no texto (INEP, 2010c) Eles precisam estabelecer relações entre o que foi dito e o que não foi dito para conseguir apreender as idéias (KOCH; ELIAS, 2009).

Outras requerem que o leitor reconheça a idéia implícita no texto. Para isso é necessário que ele faça o estabelecimento de relações entre o texto e o seu contexto pessoal. É preciso que ele utilize todos seus conhecimentos prévios para conseguir reconhecer essa idéia seja, por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, ou com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário (INEP, 2010c). Há questão que exige do aluno, como dizem Koch e

Elias (2009), que ele seja capaz de seguir as pistas deixadas pelo texto para conseguir localizar as informações solicitadas, pois as mesmas podem estar expressas literalmente no texto ou vir expressas por meio de uma paráfrase.

As questões são contextualizadas e demandam do leitor o domínio de várias habilidades para conseguir respondê-las a contento. Porém é necessário que o professor realize um trabalho pautado, no caso dos gêneros literários, na leitura dos textos com foco no letramento.

Verificou-se que a equipe tem utilizado os resultados da Prova Brasil como um instrumento que propicia planejamento e replanejamento das aulas de Língua Portuguesa como meios para atingir as metas do IDEB. A professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Modelo de Araguaína acredita que práticas escolares referentes ao ensino da Língua e à leitura implementadas em seu trabalho com foco nas habilidades e competências por meio dos descritores da Matriz de referência, também embasada pelos PCNs e Referencial Curricular do Tocantins do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (Palmas, 2006) tem contribuído para o alcance das metas do IDEB.

#### **4. Considerações finais**

O ensino de leitura e escrita na escola tem mobilizado muitas pesquisas que objetivam encontrar caminhos que possibilite os docentes desenvolver atividades significativas para os alunos. E que contribuam efetivamente para a formação de leitores desenvolvendo nos alunos a capacidade de utilizarem gêneros textuais em situações sócio comunicativas.

A partir desses estudos e reflexões pode perceber a necessidade de intensificar o trabalho com letramento para propiciar aos alunos melhores condições de desenvolver habilidades de leitura e escrita e por isso os docentes passaram a introduzir em suas aulas vários gêneros textuais, e a trabalhar com os alunos estratégias diferenciadas que possibilitam o letramento.

A pesquisa ainda em andamento já mostra a importância de se planejar a prática docente a partir de resultados de avaliações como diagnósticos para reorientar o processo de ensino aprendizagem. Nota-se isso pela mudança de atitude da equipe que tem utilizado os dados estatísticos e pedagógicos, extraídos da Prova Brasil realizada pelos alunos da unidade escolar, como um instrumento que propicia planejamento e replanejamento das aulas de Língua Portuguesa como meios que podem ajudar a melhorar o ensino de leitura e escrita na escola e conseqüentemente atingir as metas do IDEB.

Pressupõe-se conforme relatos dos professores que a forma como eles vêm desenvolvendo o trabalho pode ter contribuído para preparar os alunos para a Prova Brasil, pois conforme expuseram, os discentes, já estão sendo motivados e trabalhados para desenvolver o hábito de ler, raciocinar, encontrar as ambigüidades no texto, relacionar ideias, ler as entrelinhas e apreender o sentido global dos textos. Essas são as competências exigidas nas questões que compõem o exame. E, segundo eles, é nesta perspectiva que vêm realizando um trabalho voltado à prática de letramentos com atividades que privilegiam o contato do aluno com o texto de diversos gêneros respeitando as especificidades de trabalho que cada gênero requer

#### **Referências Bibliográficas**

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

INEP. *Exemplos de Questões*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/exemplos-de-questoes2>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

INEP. *Livreto Prova Brasil 2009*. In: <[http://www.oei.es/salactsi/provabrazil\\_matriz.pdf](http://www.oei.es/salactsi/provabrazil_matriz.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

INEP. *Resultados da Prova Brasil*. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>> . Acesso em: 10 ago. 2010. (2010a)

INEP. *Resultado do IDEB*. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>> acesso em: 12 ago. 2010. (2010b).

INEP. *Tópicos e descritores matriz de referência 8ª série*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos\\_8serie\\_port.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/topicos_8serie_port.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2010. (2010c).

INEP. *Resultado do IDEB*. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>> acesso em: 30 ago. 2012. (2010d).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARI, Hugo. Sobre algumas condições da leitura: da naturalidade do significante ao conhecimento das intenções. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 191-221.

ROJO, Roxane e JURADO, Shirley. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEM, Clécio e MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª Ed. 3ª reimpressão 2001.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro. José Olympio. 6ª Ed. 2009.

## REDIMENSIONANDO O ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: FORTALECIMENTO DAS VOZES DOS JOVENS E ADULTOS

Silvana Oliveira BIONDI (UESB)<sup>87</sup>

**Resumo:** Este artigo reflete sobre o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Partindo da realidade apresentada na EJA, exige-se a criação de um modelo educacional com situações pedagógicas específicas às necessidades desses alunos. E nele, o ensino de língua apresentar-se como um processo de interlocução, que toma a linguagem como um todo para se chegar ao domínio das atividades com a língua falada e escrita. Uma proposta que convoca à noção de gêneros, onde o texto é base das aulas e desloca o processo de um ensino normativo para o procedimental, (re)configurando epistemologicamente o educar nas aulas de Língua Portuguesa na EJA.

**Palavras chave:** Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Ensino de Língua Portuguesa.

### 1. Introdução

O debate sobre a educação de pessoas jovens e adultas se faz presente na história educacional brasileira há tempos, mas paradoxalmente, ainda hoje podemos afirmar que esse é um espaço marcado por preconceitos e resistência em se fazer cumprir um direito de todos. Todo esse movimento no entorno da Educação de Jovens e Adultos representa um dos grandes desafios da educação, pois não se trata apenas de uma mera discussão sobre métodos ou princípios pedagógicos, mas de uma questão, também, fortemente marcada pela política, visto que no nosso país, essa efetivação do Direito à Educação Básica a todos ainda não se concretizou.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - está prevista na LDB 9.424/1996 e classificada como parte integrante da Educação Básica, deve, portanto, ser assumida com o mesmo compromisso da modalidade de ensino regular. Porém a problemática do analfabetismo e os baixos níveis de escolarização da população juvenil e adulta é constatada pelas pesquisas, demonstrando que essa grande dívida social ainda não está equacionada.

É com esta realidade que a EJA entra no terceiro milênio, tendo ainda a enorme responsabilidade de inserir-se no processo de universalização da Educação Básica e das oportunidades de qualificação profissional para aqueles que estão afastados do processo escolar. E como não fosse bastante o desafio da inserção, a EJA ainda precisa lidar com outra dificuldade que é o de promover a permanência desses jovens adultos na escola. Para essa modalidade de educação é imprescindível, portanto, que se pense e organize um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas desses alunos jovens e adultos.

Em se tratando especificamente do ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos, isso significa compreender a língua como lugar de interação que possibilite a esses alunos a prática dos mais diversos tipos de atos, fazendo-os interagir com o mundo que os rodeia. É considerar que a linguagem é um trabalho social e histórico através do qual as pessoas se constituem, não sendo apenas uma estrutura, um sistema abstrato.

---

<sup>87</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Jequié. Jequié-BA, Brasil. E-mail: sobiondi@hotmail.com

E esse é um movimento que reivindica a participação dos sujeitos que compõem as salas de aulas: professor e aluno juntamente em busca da apropriação de um conhecimento. Consequentemente, dessa vivência emerge uma rede de relações que perpassa a (re)construção das identidades que parte da própria percepção de si mesmos como sujeitos dos discursos que produzem e que por ele são produzidos; movimento que os leva também ao conhecimento dos outros, a sua história e todas as experiências que os fazem ser como são. Experiência aqui entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2001, p.21). É o resgate dos fios dialógicos bakhtinianos, fundamentando a renovação das práticas em sala de aulas.

## **2. Aula de língua na EJA: uma experiência**

Em busca desse sentido de renovação, o ensino de língua materna precisa de um curso diferente do que está percorrendo. Não cabe mais a prática do ensino centralizada na memorização mecânica de regras, de que muitas vezes os alunos não veem aplicação prática no contexto. Há de se considerar ainda que, o discurso sobre os alunos não saberem português ao chegarem à escola porque se desviam dos mandamentos da gramática normativa é um discurso repetitivo e preconceituoso, além de completamente equivocado do ponto de vista linguístico.

Também dizer que o objetivo primeiro do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência comunicativa não significa lançar mão de atividades artificiais de uso da linguagem. Ao contrário, nas aulas de língua materna, toda linguagem a ser veiculada deve dizer alguma coisa a alguém. Deve apresentar alguma finalidade na dimensão significativa, através de uma proposta de trabalho na qual a apreensão da normatização e dos mecanismos do código gráfico sejam apenas aspectos de um processo maior que tenha a linguagem no seu uso efetivo. Ajudar o aluno a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social deve ser o objetivo das aulas de português.

E é o trabalho do professor em sala de aula que deve proporcionar as condições de uso da linguagem, criando todo um contexto que, não só forneça informações específicas aos alunos, como também dê sentido e concretude ao que está sendo aprendido. Se a experiência é o que nos acontece, nos toca e nos passa, segundo Bondia, então apenas a informação não irá nos acontecer, ou nos tocar, visto que:

[...]. A informação não é experiência. [...] experiência é que é necessário separá-la da informação. [...] o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. (BONDIA, 2001, p. 21-22).

Assim, essas condições devem propiciar efetivas possibilidades de aplicação e uso da linguagem nas situações vividas. O professor é, pois, um agente mediador de uma aprendizagem, sistematicamente planejada, de suas atividades de sala de aula.

Quando os alunos, nas aulas de língua materna, atuam em atividades de linguagem na qual eles sabem para quem falam e escrevem, de qual lugar e tempo falam e por que falam e escrevem, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado. Afinal, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor e está bem claro que essa relação não é mecânica, desde quando a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Levando Benveniste a dizer que

Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução – ela postula um alocutário. O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor; ‘é um diálogo interiorizado’(falado em linguagem interior) entre um locutor e um ouvinte (BEVENISTE apud GERALDI, 1999, p. 118).

Portanto, fica claro que não são as intermináveis listas ou os exercícios repetitivos e mecânicos, nem cópias sem finalidades que contemplarão a dimensão discursiva da linguagem. Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Também não se propõe que o texto seja pretexto, usado só para identificar ou retirar palavras de classes gramaticais solicitadas, menos ainda para reconhecimento de tempos verbais ou funções sintáticas. Agir desse modo seria reduzi-lo, empobrecê-lo na sua concepção original, em todas as suas estruturas e sentidos com os naturais desdobramentos.

Ainda se pode enfatizar que uma ação pedagógica assim desconsidera a língua como pátria, ignora sua identidade e sua perspectiva histórico-sócio-cultural e, principalmente, sua atualidade, já que, a cada momento, novos textos, novas leituras são construídas, levando a língua a cumprir uma dupla atuação: de ser funcional, enquanto mecanismo de interação e estética, que nos atende no deleite a nossa sensibilidade.

Trabalhar a linguagem como um todo, a partir da prática com a leitura e produção de textos, chega-se ao ponto almejado: o domínio das atividades com a língua falada e escrita. Essa estratégia faz com que os alunos possam compreender os textos produzidos por outrem, sejam falados sejam escritos, assim como produzir textos significativos. Em suma, é o texto a unidade básica do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

É um texto é a própria língua concretizada, viva, na sua plenitude e atualidade. Ele é a tradução de tudo que se construiu e acumulou de teorias e conceitos, que, exemplarmente, é operacionalizado por todo usuário de língua. Não importa se, de modo convencional ou não, todas as produções textuais são possibilidades de uso do nosso idioma.

Se é sobre o texto que se debruça o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, há conjuntamente um deslocamento do eixo desse processo: sair de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua, oral ou escrita, são também valorizados. Trata-se, em sala de aula, de focar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

É a incorporação de uma proposta que convoca a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento que melhor favorece ao ensino de leitura e de produção de textos escritos e também orais. Isso leva a um ensino, a uma gama de atividades de linguagem, que desenvolve capacidades diversas e caminhos diversificados, atendendo cada um em suas particularidades. O conceito de gênero, numa ampla acepção apresentada por Marcuschi, que a toma a partir dos estudos de Swales, é assim entendido: “Hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

Mais especificamente, a concepção de gênero é colocada como uma “forma de ação social”, “artefato cultural”, parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 140). Cada esfera corresponde ao desenvolvimento de “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou gêneros textuais, pois a ação humana está ligada diretamente ao uso da língua. Tal ação emana de determinadas esferas da atividade humana e a utilização da língua reflete as condições e as finalidades de cada uma dessas esferas, segundo conceito atribuído como sendo bakhtiniano e apresentado por Schnewly (SCHNEUWLY, 2010, p. 116).

Assim, o gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores. Apresenta-se como instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, “o horizonte de expectativas” (JAUSS apud SCHNEUWLY, 2010, p. 116). O gênero permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a produção e a compreensão do texto.

Nos dias atuais, já é reconhecida a necessidade e a validade de se trabalhar com diferentes gêneros no ensino/aprendizagem de português, para o desenvolvimento da competência comunicativa. Porém, nem sempre essa estratégia de trabalho vem concretizando-se na prática. A sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, apresenta-se como o espaço ideal para aplicação de uma proposta teórico-metodológica dessa natureza. Tal fato se deve por compreender esse espaço como apropriado para a aplicação de uma metodologia discursiva, geradora de alteridades.

No atual estado de reconfiguração da sociedade, esse é o modelo sugerido de educação, e nele, a língua tem papel nuclear, já que ela age como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1986, p.17).

O estudo da língua na EJA deve possibilitar que o sujeito dessa educação, até então excluído, possa fazer reflexões, construir leituras de mundo, favorecer descobertas pessoais e mobilizar ações coletivas de transformação que lhe permitam descobrir qual o lugar da palavra em toda sua subjetividade. Bondia diz que:

[...] a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. [...]. (BONDIA, 2001, p. 20-21).

É fundamental o aluno constituir-se e reconhecer-se como sujeito no mundo, e não apenas como integrante de determinado grupo social. Logo, equivale dizer que esse aluno não deve se colocar como um herdeiro das condições em que vive, como se elas não pudessem ser modificadas. É preciso assumir-se como co-responsável pela construção das condições do mundo em que vive. Para tanto, é preciso aprender a dizer sua palavra. “Com a palavra o homem se faz. Ao dizer a sua palavra, assume conscientemente sua essencial condição humana.” (FREIRE, 1987, p.13)

Esse processo de orientação do ser humano no mundo não pode ser compreendido de um ângulo puramente subjetivista ou de um ângulo objetivista, mecanicista. Tal processo só pode ser compreendido na “unidade dialética entre subjetividade e objetividade”, como diz Freire. Outrossim, quando pensamos em uma prática educativa que almeje formar alunos conscientes e críticos, para os quais a linguagem seja realmente um meio de compreender e transformar a realidade em que vivem, temos que pensar em uma prática que contemple o verdadeiro diálogo para que, muito além de “levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado”, se possa fazê-los conhecer “não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 1987, p. 86).

### 3. Considerações finais

A articulação do exposto até aqui, deve orientar a formação do professor de português da EJA a ter atitudes teóricas e práticas que possam situar-se para além da estreiteza que as paredes dos paradigmas ainda vigentes constroem. Demonstrando claramente a perspectiva de (re) configurar epistemologicamente o que é educar nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

E é a visão interacionista da linguagem que propicia um rompimento com aquilo que, durante muito tempo, vem sendo aplicado como ensino de Língua Portuguesa e é essa interação que traz para a sala de aula uma realidade linguística para ser vivenciada e experienciada, através das múltiplas linguagens. Essas múltiplas linguagens materializam-se nos diversos gêneros textuais produzidos e/ou utilizados no cotidiano desses alunos, desenvolvendo as competências de leitura, análise linguística e produção textual.

Além disso, essa perspectiva pragmática é capaz de promover a sala de aula como um espaço que incita o diálogo entre os alunos e os conhecimentos que apreendem. Esse diálogo pode ocorrer também entre alunos e alunos, alunos e professor, promovendo reflexões e construções, dado que na própria produção da linguagem, como já dito aqui, constitui-se o sujeito que é também por ela constituída. É instaurar uma prática que possibilita o desvelamento de realidades opressoras que aprisionam os homens na passividade e no acriticismo.

Assim, o ensino de língua portuguesa para alunos de EJA deve servir para encurtar a distância entre eles e a palavra, refazendo as experiências com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Também proporcionar um trabalho que os levem a incorporar uma nova visão da educação, agora com uma função social bem definida. Uma nova motivação para a continuidade da construção de novos conhecimentos, na compreensão do discurso do outro, na interpretação e convivência dos vários pontos de vista, assimilando, criticando e refletindo na diversidade. Deve, efetivamente, ser um ensino que sirva para fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que voltam à escola para sair dessa faixa de exclusão. Com isso, serão rompidos os silêncios impostos pelos processos do próprio sistema social e escolar no momento em que esses alunos elaborarem perguntas e produzirem respostas aos textos que escutam e leem, quer sejam orais quer sejam escritos.

### 4. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BIONDI, Silvana Oliveira. *Ensino de língua portuguesa em contexto de educação de jovens e adultos: uma compreensão sobre a prática*. 190 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível:<  
[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDI\\_A.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2012.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1987.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

## REPRESENTAÇÃO E AQUISIÇÃO DO GÉNERO LINGUÍSTICO EM PE: ALGUNS CONTRIBUTOS A PARTIR DA ANÁLISE DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Adriana BAPTISTA (ESE—IPP)<sup>88</sup>  
Celda CHOUPINA (ESE—IPP)<sup>89</sup>  
José António COSTA (ESE—IPP)<sup>90</sup>  
Joana QUERIDO (ESE—IPP)<sup>91</sup>  
Inês OLIVEIRA (ESE—IPP)<sup>92</sup>

**Resumo:** Na sequência de reflexões interdisciplinares (morfossintáticas, léxico-semânticas, sociolinguísticas, morfofonológicas e discursivas), desenvolvidas no âmbito de um projeto de investigação sobre os processos de marcação e contrastação de género linguístico dos nomes, quisemos compreender, através da análise das abordagens pedagógicas presentes nos materiais escolares destinados a alunos entre os 6 e os 12 anos, quais as representações veiculadas sobre o que é o género gramatical e em que medida estas se relacionam, ou não, com sexo. Procurámos, ainda, demonstrar como a investigação pode contribuir para clarificar estas questões e, assim, tornar cientificamente mais informadas as práticas educativas.

**Palavras-chave:** Género gramatical. Processos de marcação do género. Ensino-aprendizagem de Língua materna (L1).

### 1. Considerações introdutórias

Esta comunicação inscreve-se no âmbito de uma investigação em curso sobre as representações de e sobre o género linguístico e suas implicações em contexto educativo, projeto desenvolvido por uma equipa de professores do Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Educação), financiado pelo Centro de Investigação em Educação (InED), cujas áreas principais de investigação cruzam vários domínios da Linguística, numa perspetiva aplicada ao ensino da língua materna. Neste projeto, com um enfoque mais alargado do que o que aqui se apresenta, identificam-se representações cognitivas de e sobre género linguístico e de sexo junto de professores e alunos de vários graus de ensino, assim como níveis de conhecimento sobre género linguístico numa perspetiva de identificação das causas promotoras da associação entre género e sexo.

Atualmente, em PE, os lexemas género e sexo desencadeiam algumas situações de indefinição relativamente ao âmbito dos seus campos semânticos, às suas fronteiras sémicas e às zonas de interseção. Usados em múltiplos contextos, são necessários para identificar

---

<sup>88</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de Investigação em Educação (InED), Porto, Portugal; adrianabaptista@ese.ipp.pt

<sup>89</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de Investigação em Educação (InED). Porto, Portugal. E-mail: celda@ese.ipp.pt

<sup>90</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de Investigação em Educação (InED). Porto, Portugal. E-mail: joseacosta@ese.ipp.pt

<sup>91</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de Investigação em Educação (InED). Porto, Portugal. E-mail: joanasantos@ese.ipp.pt

<sup>92</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Centro de Investigação em Educação (InED). Porto, Portugal. E-mail: inesoliveira@ese.ipp.pt

realidades físicas e psicológicas complexas, sobretudo no cerne da atual discussão sociopolítica sobre *Questões de Género* e, como frequentemente acontece quando está em curso um processo de proliferação polissémica com lexemas oriundos de outras línguas, as suas traduções numa dada língua, adotadas por diferentes falantes com níveis de informação distintos, nem sempre se lexicalizam de forma pacífica ou contribuem para clarificar o referente.

Vários são os contextos, tais como formulários, documentos e impressos comerciais, em que o uso dos termos sexo e género cobre realidades psicossociológicas distintas.

O nome *género* usado na linguagem comum para sexo e identidade sexual e simultaneamente na metalinguagem linguística, para identificar uma categoria morfossintática, contribuiu significativamente para confundir aqueles campos semânticos, dado que a distinção entre género linguístico - traduzido gramaticalmente - e género natural - correlacionado com o sexo - nem sempre se afigura clara nos materiais didáticos que apoiam as práticas pedagógicas.

Enquanto docentes envolvidos na formação de professores, registamos preocupação com as consequências negativas da indistinção entre género e sexo no registo coloquial e no discurso pedagógico. Esta indistinção apresenta repercussões na abordagem do conteúdo género linguístico e no ensino-aprendizagem dos seus processos de marcação e contrastação, visíveis, nomeadamente, nas opções por certos tipos de exercícios, tomadas pelos autores dos materiais didáticos. Como tal, na nossa investigação privilegamos a análise de materiais escolares.

## 2. Problemática inerente à noção de género linguístico e processos de marcação

O género apresenta-se, em Português Europeu, como uma categoria gramatical intrínseca aos nomes, assim todos os nomes apresentam informação de género, que se encontra nos radicais nominais. Existem dois valores especificados de género – o masculino e o feminino – e um subespecificado (cf. Villalva, 2008; Baptista *et al.*, 2013). Nomes de género intrínseco ou único (como *mesa, chave, planeta, cônjuge, fio e crocodilo*) possuem um dos valores da oposição privativa masculino/feminino. Para os nomes de género sintático (subespecificados), como *menino/a e colega*, o valor de género é marcado na sintaxe (Câmara, 1985).

Destaque-se que no grupo dos nomes de género intrínseco incluem-se nomes referentes a seres não animados (ex.: *mesa, chave, planeta e fio*) e nomes referentes a seres animados, [+humanos] e [- humanos] (ex.: *cônjuge e crocodilo*). A presença de nomes com referentes animados, no grupo dos nomes de género intrínseco, poderia conduzir a aceitar a correlação entre género e sexo, todavia, tal hipótese não pode ser aceite, uma vez que nomes como *criança e cônjuge*, para seres [+ humanos], e *elefante-fêmea e cobra-macho*, para seres [- humanos; + animais] evidenciam a natureza arbitrária da categoria género. Esta relação imotivada é também ilustrada por nomes de género masculino para referenciar um ser do sexo feminino como *mulherão* (cf. Villalva 2008: 100; Choupina 2011; Baptista *et al.*, 2013).

No grupo de género sintático, podemos encontrar nomes de referentes animados, humanos ou animais. Na sintaxe, pode verificar-se a atribuição de um valor de género a um radical nominal subespecificado, como em *menino/menina* e *colega*, ou a alteração (ou seja, reatribuição) do valor intrínseco, por meio de morfemas derivacionais. Tal alteração pode verificar-se em nomes de seres animados, como em (*mulher* (género intrínseco feminino)> *mulherão* (género sintático masculino)), e em nomes de seres inanimados, como em (*casa* (género intrínseco feminino)> *casebre* (género sintático masculino)), em que o radical simples é de um determinado género e o radical derivado é de outro, que se impõe ao nome.

Não é, pois, correto falar-se em flexão<sup>93</sup> de género nos nomes, uma vez que a variação em género não é possível, nem necessária em todos os nomes, e, quando ocorre, em alguns nomes, não é realizada por flexão.

Não sendo uma categoria flexionável, o género gramatical sintático é atribuído aos radicais nominais na sintaxe e não no léxico, por, pelo menos, três formas:

- (i) simples especificação do valor de género antes subespecificado, *o menino/a menina*;
- (ii) marcação do valor de género por meio de uma palavra de outra categoria (ex.: determinante), embora o nome permaneça subespecificado, *o/a colega*;
- (iii) acrescento de morfema derivacional, *-ção* e *-idade* para formar nomes femininos, *-mento* e *-ismo* para masculinos (cf. Villalva, 2008), *construção* e *felicidade*, *conhecimento* e *modernismo*.

Não sendo uma categoria flexionável, também não poderemos admitir que se determine uma regra, com maior ou menor alcance, de formação de contraste de género nos nomes: índice temático –o para o masculino e –a para o feminino. Esta *pseudorregra* é falaciosa não só pelas evidências já apresentadas de nomes com um valor de género intrínseco dito contrário ao que o índice pudesse veicular (ex.: *planeta* e *polícia* para os masculinos; *tribo* e *lívido* para os femininos), mas também porque vários são os processos que atribuem o valor de género ao nome e lhe concedem uma certa possibilidade de contraste sintático:

- (i) alternância de índice temático (-o/-a; - Ø(e)/-a) e marcação sintática redundante – ex.: *o menino/a menina*; *o professor/a professora*;
- (ii) alternância fonológica (diferentes graus de abertura da vogal -o) e marcação sintática redundante – ex.: *o avô/a avó*
- (iii) alternância dada por um sufixo derivacional e marcação sintática redundante – ex.: *o galo/a galinha*; *o conde/a condessa*
- (iv) alternância meramente sintática – ex.: *o cliente/a cliente*, *o/a modelo*
- (v) alternância dada pela subtração de morfema (efeito de contraste fonológico) - Ex.: *órfão/órfã*; *réu/ré*; *mau/má*; *leão /leoa*
- (vi) alternância dada pela adição de morfema - *valentão/valentona*, *européu/europeia*

Todos os processos antes listados permitem, de facto, construir a ideia de que os nomes contrastam em género, porém, tal ideia não passa de uma ilusão, uma vez que são vários os contraexemplos que mostram que não há sistematicidade e motivação nas correlações entre processos e valores de género e entre género e sexo dos referentes, como os exemplos *barco/barca*, *guarda<sub>N</sub>/guarda<sub>V</sub>*, *pó/pá* e *pata/pato*.

Restam-nos os processos denominados composição (*a cobra-macho / a cobra-fêmea*) e heteronímia de radicais (*homem/mulher*), que apenas marcam um contraste de sexo entre os referentes que designam. Na tradição gramatical, todavia, estes dois processos são considerados erradamente como marcadores e desencadeadores de contraste de género.

Consideramos, assim, que o PE é uma língua em que não existe correlação sistemática entre as noções de género e sexo, pelo que é útil associar o género à estrutura sintática e à concordância nos sintagmas e nas frases. Desta forma, todos os nomes têm um género, o

<sup>93</sup> Flexão é um «processo morfológico de formação de palavras que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade: se uma dada categoria de palavras é flexionável numa dada categoria morfo-sintática (por exemplo, os adjectivos flexionam em número), então todas as palavras pertencentes a essa categoria sintática são flexionáveis» (Villalva, 2003: 926)

género concebido como noção sintática, independentemente do momento de formação em que lhe foi atribuído (cf. Choupina 2011; Baptista *et al.*, 2013).

### 3. O género linguístico nos materiais didáticos – dados do estudo exploratório

Entendidos os materiais didáticos como relevantes no processo de aprendizagem de conteúdos linguísticos nos três primeiros ciclos do Ensino Básico, procedeu-se à recolha de uma amostra de publicações que permitisse o levantamento exploratório de fatores com implicações positivas e negativas na aprendizagem e consolidação do conteúdo género linguístico. Através do contraste de algumas situações encontradas nos exemplares da amostra com os objetivos da pesquisa elaborámos uma grelha de observação que servirá posteriormente para o registo sistemático da pluralidade de formas de abordagem ao género. Privilegiámos, então, registar os seguintes aspetos: associação (implícita/explicita) de género a sexo e estratégias gráficas/pedagógicas utilizadas; enunciação (implícita/explicita) de uma (pseudoregra) de variação de género; referência a processos morfossintáticos de marcação de género; utilização de metalinguagem adequada; tipos de exercícios; presença ou ausência de exercícios; correção ou incorreção das soluções para os exercícios propostos.<sup>94</sup>

Foram analisados 63 manuais escolares e cadernos de atividades de diversos anos escolares, entre os 1º a 6º anos do Ensino Básico (destinados a alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos), publicados entre 1990 e 2012<sup>95</sup>. Fizemos um levantamento sumário da distribuição do tipo de abordagem por níveis de ensino, como consta da tabela 1, uma vez que nos pareceu importante perceber se há ou não consistência entre o que é pedagogicamente pertinente e a altura em que se fazem opções pela apresentação das regras e/ou pela apresentação dos exemplos ou apenas pela aplicação de conhecimentos.

**Tabela 1 - Tipo de abordagem ao género linguístico nos materiais escolares**

Tipo de abordagem	Informativa			Prática			Informativa e prática			Nenhuma abordagem			Nº total de materiais analisados (1º e 2º ciclos do EB)
	Fichas informativas			Exercícios			Fichas informativas e exercícios			1º,2º	3º,4º	5º,6º	
	1º,2º	3º,4º	5º,6º	1º,2º	3º,4º	5º,6º	1º,2º	3º,4º	5º,6º				
Nº de materiais	0	1	3	8	6	6	2	12	9	13	1	2	63
	4			20			23			16			

A idade dos alunos pareceu-nos, pois, um dado importante para a análise do tipo de abordagem pedagógica utilizada. Por um lado, os alunos mais jovens, francamente num período operatório-concreto, fariam crer que os materiais pedagógicos para o seu grupo etário deveriam incluir obrigatoriamente exemplos e exercícios práticos; por outro, era importante perceber de que modo eram explicitadas informações teóricas de suporte para esses exercícios, ou seja, saber quando apareciam explicitamente informações sobre os processos de marcação de género linguístico ou quando a resolução dos exercícios era solicitada apenas

<sup>94</sup> Para a análise dos exemplares da amostra o grupo de investigação contou com a colaboração da Bolseira de Integração na Investigação Científica e Desenvolvimento, ao abrigo do Protocolo de Cooperação entre o Instituto Politécnico do Porto e o Banco Santander Totta, Mariana Perestrelo Mesquita.

<sup>95</sup> Distribuímos estes materiais por décadas, obtendo para a 1ª década do séc. XXI o número mais significativo de materiais. É nossa intenção incluir materiais da década de 60, 70 e 80, do séc. XX, décadas significativas no panorama educativo em Portugal.

com base em aquisições intuitivas. A verificar-se esta última situação estaria eventualmente a promover-se a associação de género a sexo, uma vez que intuitivamente os lexemas masculino e feminino já se encontram associados a sexo antes da entrada na escola. De facto, nesta situação (de apresentação de exercícios sem explicitação teórica) encontrámos 20 ocorrências ao longo dos vários anos. Este número de ocorrências, apesar de significativo, nem sempre espelhou a associação de género a sexo, uma vez que alguns exercícios usavam a estratégia da concordância sintática em sintagmas (1) com nomes de referente assexuado, o que evidenciou que, dependendo das estratégias, alguns exercícios sem explicitação teórica prévia podem não ser nefastos para a aprendizagem do conteúdo género linguístico. Porém, exercícios do tipo dos apresentados em (2), apesar de não terem obrigatoriamente de o fazer se fossem escolhido nomes para referentes assexuados, evidenciam, na maioria das situações, uma associação de género a sexo.

(1) \*o/a mesa; o/\*a trabalho; o/\*a livro

(2) O menino é bonito. /A \_\_\_\_\_ é \_\_\_\_\_.

Registe-se, ainda, que foram identificados:

- 8 materiais, nos 1º e 2º anos do 1º Ciclo, onde são propostos aos alunos exercícios que envolvem conhecimentos sobre género linguístico, sem qualquer informação teórica anexa. Estas 8 ocorrências, num total de 23 materiais para estes anos (aí incluídos os que não têm qualquer abordagem), correspondem a uma percentagem de 34,7% da amostra, o que quer dizer que se parte do pressuposto de que os alunos possuem já conhecimentos intuitivos sobre género.

- 3 materiais com fichas informativas e sem exercícios, nos 5º e 6º anos, os quais, ainda que com uma presença residual, pressupõem a representação de que o conteúdo género linguístico já está adquirido nesta altura.

- 12 materiais que combinam fichas informativas com exercícios, nos 3º e 4º anos, o que, para os 20 materiais em análise para este período escolar (aí incluídos os que não têm qualquer abordagem), corresponde a uma percentagem significativa de 60%, podendo, por isso, concluir-se que este é o período em que mais se aborda o conteúdo género linguístico, quer em explicitação teórica quer em aplicação de conhecimentos.

### 3.1. Breve análise dos dados recolhidos nas fichas informativas

(i) Analisadas as fichas informativas, constatou-se que umas apresentam exemplos e outras não (cf. tabela 2.), sendo que estas últimas, na grande maioria dos casos, enunciam apenas uma bipartição do género para todos os nomes (nomes masculinos e nomes femininos). Encontramos também situações em que se apresenta como regra geral a associação de masculinos à terminação –o e a associação de femininos à terminação –a.

A enunciação desta regra desencadeia a construção de um tipo de conhecimento baseado na generalização e exterior às práticas de atualização no discurso espontâneo do aprendente, e a apresentação de exemplos permite que, ao lado da ilação da hipotética regra geral, apareçam casos variados que podem eventualmente promover um raciocínio crítico sobre o conteúdo. A forma como os diferentes casos, no âmbito da variação em género são entendidos, dá conta da postura do autor relativamente ao conteúdo linguístico.

Tabela 2 - Presença ou ausência de exemplos em fichas informativas

Tipo de abordagem	Informativa						Total
	Fichas informativas com exemplos			Fichas informativas sem exemplos			
	1º,2º	3º,4º	5º,6º	1º,2º	3º,4º	5º,6º	
Nº de materiais	2	11	11	0	1	2	27

	24	3	
--	----	---	--

(ii) Foram, na totalidade, analisadas 27 fichas informativas, conforme se discrimina no Quadro I, nas quais se encontraram:

- 9 ocorrências de metalinguagem adequada, nomeadamente por designarem género por género gramatical e formado por variação (e não flexão) e que correspondiam às fichas mais breves de todas;
- 20 ocorrências promovendo explícita ou implicitamente a associação de género a sexo<sup>96</sup> (nomeadamente através de exemplos de animais);
- 12 ocorrências com referência explícita a uma (pseudor)regra geral (terminação –a para o feminino; –o para o masculino) num total de 21 ocorrências com a promoção de uma (pseudor)regra, explícita ou implicitamente.

Não foi encontrada nenhuma ocorrência para processos diversificados de marcação de género, em nenhum nível de ensino. (cf. Quadro I)

**Quadro I - Tipos de informações sobre género linguístico contidos nas fichas informações**

nº de fichas	Associação género/sexo	Apresentação da (Pseudor)regra geral		Explicitação de diferentes processos	Utilização de metalinguagem adequada
		explícita	implícita		
27	20	12	9	0	9
		21			

Assinale-se o número de ocorrências para associações de género a sexo (20, num total de 27), correspondendo a 74%, e de enunciações de uma (pseudor)regra geral (flexão) (21, num total de 27), correspondendo a 77,7%.

(iii) Não havendo qualquer referência explícita a processos morfossintáticos de marcação de género linguístico, analisámos os exemplos apresentados nos materiais em análise, organizando-os em diferentes tipos de processos: alternância de índice temático (IT); alternância fonológica; contraste fonológico; derivação; processo sintático; contraste lexical (ou heteronímia de radicais) e composição (cf. Tabela 3). Note-se que, dadas as ocorrências, foi necessário contabilizar os casos de contrastes lexicais e de composição, que obviamente não fazem parte da variação de género, como ficou já esclarecido no ponto 2., mas que são apresentados como tal pelos autores dos materiais escolares, promovendo o erro e a confusão desde o início.

**Tabela 3 - Distribuição dos exemplos encontrados nas fichas informativas por tipos de processos**

Processos morfossintáticos	Nº de ocorrências dos processos morfossintáticos			% <sup>97</sup>	Exemplos
	Nº total	anos escolares	Nº de ocorrências		
Alternância de IT	22	1º, 2º	2	100%	gato-gata; coelho-coelha; amigo-amiga; pintor-pintora; aluno/aluna; médico/médica; menino/menina; jardineiro/jardineira;
		3º, 4º	10	91%	
		5º, 6º	10	91%	
Alternância fonológica	4	1º, 2º	0	0%	avô - avó
		3º, 4º	1	9,1%	
		5º, 6º	3	27%	

<sup>96</sup> De referir que as fichas informativas, por vezes, eram demasiado curtas, não sendo possível determinar se havia associação de género a sexo. Se apenas eram indicados os valores de género (masculino e feminino), sem ilustração ou qualquer exemplo, considerou-se que não havia associação de género a sexo.

<sup>97</sup> Percentagem relativamente ao nº de materiais com exercícios em cada grupo de dois anos escolares: nos 1º e 2º anos, 2 materiais com exercícios; nos 3º e 4º anos, 11 materiais com exercícios; nos 5º e 6º anos, 11 materiais com exercícios.

Contraste fonológico	8	1º, 2º	0	0%	irmão-irmã; leão-leoa; comilão-comilona; aldrabão-aldrabona; sultão-sultana; ladrão-ladra cidadão-cidadã
		3º, 4º	5	45%	
		5º,6º	3	27%	
Derivação	14	1º, 2º	1	50%	ator – atriz; poeta-poetisa; duque – duquesa; rei-rainha; camponês – camponesa; vendedor - vendedeira e vendedora; lavrador - lavradeira e lavradora; herói – heroína; conde – condessa; embaixador - embaixatriz
		3º, 4º	7	64%	
		5º,6º	6	55%	
Processo sintático	9	1º, 2º	0	0%	o alpinista- a alpinista; o artista- a artista; o colega- a colega; o jornalista- a jornalista; o pianista- a pianista; o doente - a doente; o estudante - a estudante; o presidente - a presidente
		3º, 4º	5	45%	
		5º,6º	4	36%	
Contraste lexical	15	1º, 2º	1	50%	homem-mulher; genro-nora; pai-mãe; compadre-comadre; rapaz-rapariga; cão-cadela; boi-vaca; carneiro/ovelha; cavalo/égua; padrinho/madrinha; touro/vaca; zangão/abelha; bode/cabra
		3º, 4º	8	72%	
		5º,6º	6	55%	
Composição	7	1º, 2º	0	0%	a aranha macho - a aranha fêmea; a baleia macho – a baleia fêmea; a rã macho - a rã fêmea; o rouxinol macho - o rouxinol fêmea; a avestruz macho - a avestruz fêmea
		3º, 4º	3	27%	
		5º,6º	4	36%	

Refira-se que em 24 fichas informativas com exemplos, o tipo de processo com maior ocorrência é a alternância de IT, (que ocorre em 22 das 24), ainda que não haja qualquer referência à terminologia adequada. Aliás, sempre que a ficha informativa apresentava apenas um exemplo, este ilustrava a alternância de índice temático, o que sustenta a promoção da dita (pseudoregra) geral do Português Europeu (a alternância de índices temáticos, vulgarmente terminações).

O surgimento de nomes que não se enquadram naquela regra geral, desencadeia a enunciação de sub-regras de contraste de género: a) anteposição do determinante, sendo o nome uniforme é o determinante que faz o contraste de género (foi por nós considerado processo sintático, do tipo *o/a cliente*); b) acrescento de -ã, -oa, -ona para o feminino, quando o masculino termina em -ão (considerado por nós contraste fonológico, do tipo *irmão/irmã*); c) acrescento dos termos *macho*, para o masculino, e *fêmea*, para o feminino.

A análise da tabela 3. permite, ainda, verificar que os (pseudo)processos como contraste lexical e composição aparecem numa frequência elevadíssima (14 e 7 respetivamente), o que pode explicar a manutenção do erro relativamente aos processos de marcação e contrastação de género e da associação de género a sexo. Na maior parte dos casos, os exemplos como *avô/avó* (que envolvem alternância fonológica), *reu/ré* (contraste fonológico), *pai/mãe* (contraste lexical) e *galo/galinha* (derivação) são apresentados como “formas irregulares”, “exceções” ou “outros casos”.

### 3.2. Breve análise dos dados recolhidos nos exercícios

(i) Nos 43 materiais didáticos com exercícios, estes têm 142 ocorrências, distribuídas por uma tipologia de tarefas solicitadas, como se verifica na tabela 4.

**Tabela 4 – Distribuição dos exercícios por tarefas solicitadas**

Tarefas solicitadas:	Nº de ocorrências	%
Classificação quanto à forma (uniforme/biforme)	3	2,1
Classificação quanto ao tipo (géneros único/sintático)	0	0
Classificação quanto ao valor (masculino/feminino)	88	62
Identificação de processos morfossintáticos	0	0
Produção de contrastes	43	30,3

Produção de concordância/correferência	8	5,6
<b>Total de exercícios</b>	<b>142</b>	100

(ii) A análise desta tabela permite concluir que a tarefa mais solicitada é, sem dúvida, a classificação quanto ao valor de género (masculino/feminino), com 62% dos exercícios, a qual aparece repartida por diferentes subtarefas (marca com artigo; classifica como masculino e feminino; transcreve, lista, sublinha e circunda nomes masculinos e femininos; completa conforme o exemplo correto; completa conforme o exemplo incorreto; identifica o intruso). Esta é seguida da tarefa de produção de contrastes, com 30,3%, a qual inclui subtarefas variadas e hierarquizadas, por ordem decrescente, do seguinte modo: a) solicitação do masculino ou do feminino associado a sexo; b) identificação de par; c) solicitação do masculino ou do feminino corretamente; d) reescrita de frases. Daqui se conclui que as tarefas para identificação do valor de género com contaminação das categorias de sexo são as mais solicitadas. As tarefas de identificação e classificação por tipo e forma não são solicitadas. Porém, em termos de estruturação do conhecimento é um erro. Consideramos que deveríamos começar a abordagem pedagógica do conteúdo género pelo que é comum aos nomes, que é a existência de um valor de género, seja este único (intrínseco) seja sintático, e não pelo que é diferente – a forma dos nomes; os processos de marcação e, por vezes, contrastação de género.

#### 4. Conclusões

Este estudo, apesar de exploratório, contribui significativamente para a identificação, nos materiais escolares, de erros na apresentação do conteúdo *Género Linguístico*, entre os quais a enunciação de uma (pseudoregra) geral e a apresentação sistemática de exemplos de contraste lexical e de composição para ilustrar processos morfossintáticos de marcação de género, e constata a ausência de uma metalinguagem adequada, o que promove representações mentais de género linguístico associado a sexo, ao mesmo tempo que evidencia uma má gestão das estratégias e informações veiculadas relativamente aos anos escolares. Tais evidências advogam a favor da formulação urgente de um conjunto de indicações científicas e pedagógicas para os autores de materiais didáticos, capazes de evitar a manutenção do erro.

#### Referências Bibliográficas

BAPTISTA, Adriana, *et al.* Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS, III, 2013, Santarém. Resumos das comunicações apresentadas, 2013. Santarém.

CÂMARA, Mattoso 1985. *Dicionário de lingüística e gramática*. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes.

CARVALHO, J. Herculano. 1974. *Teoria da Linguagem*. Coimbra: Atlântida.

CHOUPINA, Celda. Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. In *Revista electrónica elingUP*, nº 1, v. 3. 2011. Disponível em: <http://cl.up.pt/elingup/>.

COSTA, José António & CHOUPINA, Celda. A história e as histórias do género nos nomes em português. Percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos. In II ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS, II, 2011, Coimbra. Revista EXEDRA,

número temático, Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, 2012. p.75 – 86.

CORBETT, Greville. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VILLALVA, Alina. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*. Lisboa: FCG/FCT, 2000.

\_\_\_\_\_. Estrutura morfológica básica. In MATEUS, Maria Helena Mira et *ali*. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Caminho, 2003.

\_\_\_\_\_. *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.