

SIMPÓSIO 20

LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Levamos em conta as posturas básicas de Bakhtin (1995) acerca do conceito de dialogismo que postula a interação social como ação desencadeadora dos dizeres como enunciados. Desse modo, somente o processo interacional conduz à constituição do ser humano como sujeito e à produção de sentidos dentro de uma situação e de um contexto social. O intuito principal deste simpósio é apresentar estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa acerca de LEITURA e PRODUÇÃO de TEXTO envolvendo: descrição de rotinas de interação; estratégias desenvolvidas pelos alunos na compreensão leitora; análise de procedimentos de escrita e reescrita junto a alunos com diferentes graus de competência linguística. Temos em vista a importância e o valor da investigação para desenvolver o conhecimento na área educacional de alunos do ensino público e ampliar o debate junto a pesquisadores de todos os locais onde se fala a nossa língua. Nosso interesse liga-se à linha de pesquisa *Ensino e aprendizagem de línguas* (L.P.6) do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (Brasil). O simpósio é também oportunidade para apresentarmos as conclusões parciais obtidas no *Projeto Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica*, liderado pelo Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho e ligado ao *Grupo Goiano de Pesquisa sobre Texto, Discurso e Ensino* (FAPEG). E acreditamos que o projeto é de alto interesse para oportunizar o debate e a troca de experiências sobre a aquisição da capacidade de leitura e escrita entre estudiosos do ensino da língua portuguesa.

COORDENAÇÃO

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Universidade Federal de Goiás/FAPEG
elianemarquez@uol.com.br

Sinval Martins de Sousa Filho
Universidade Federal de Goiás/FAPEG
sinvalfilho7@gmail.com

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROJETO DE LEITURA E ESCRITA

Sinval Martins SOUSA FILHO (UFG/FAPEG)³³³
Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES (UFG/FAPEG)³³⁴

Resumo: Este projeto inscrito na REDE GOIANA DE PESQUISA (FAPEG) interessa-se em investigar relações entre texto, leitura e ensino. O objetivo é estudar os gestos de interpretação de leitura e procedimentos de escrita e reescrita junto a alunos do Nível Básico. Tem, ainda, o propósito de descrever e analisar os procedimentos desenvolvidos pelos alunos na compreensão leitora de textos usados no ambiente escolar. É uma investigação de Linguística Sociointerativa educacional sobre aspectos de desenvolvimento de leitura e escrita em redes sociais de falantes de variedades de pouco prestígio social por meio do processo de interação. Conforme Bakhtin, os elementos textuais do gênero surgem de uma prática individual e coletiva em procedimentos que se encadeiam em ações conjuntas que se desenvolvem, plenas de complexidade, num duplo percurso entre os interlocutores. Essa permuta entre sujeitos ativos permite aos seres humanos se construírem e se constituírem, dialogicamente, como seres de linguagem. Na coleta longitudinal do corpus, conta-se com pesquisadores alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Letras e/ou professores que contatam sujeitos colaboradores de pesquisa em ações de leitura e escrita individual ou em pequenos grupos.

Palavras-chave: leitura; escrita; mediação; aluno-colaborador.

Nessa pesquisa, dedicamo-nos a investigar os processos de aprendizagem de leitura e escrita com foco nos gêneros e congrega pesquisadores com interesse em desenvolver conhecimento acerca do ensino de língua portuguesa. A partir das posturas teóricas da Enunciação segundo Bakhtin, procedemos à descrição dos movimentos enunciativos de determinados sujeitos no ato da leitura, da escrita e da reescrita, a fim de verificar os recursos de que os leitores/autores dispõem como agentes de linguagem para alcançar os propósitos comunicativos.

Assim os estudos acerca das concepções de texto, dos gêneros textuais e da produção dos efeitos de sentido geram oportunidades de compreender melhor as estratégias linguísticas e os procedimentos discursivos desenvolvidos. Entendemos que o aprofundamento das investigações sobre o texto possibilite uma fundamentação que conduza a ações mais efetivas no ensino-aprendizagem da produção textual. Temos a expectativa de que essas estratégias possam contribuir para minorar as dificuldades encontradas pela maioria das pessoas em compreender textos ou em colocar as ideias por escrito. Por isso, há a necessidade de compreender as atividades de escrita e os efeitos de sentido construídos pelos discursos.

Nossos estudos levam em conta o sujeito como um ser social, histórico e ideológico que atua dentro de determinadas condições de produção na prática discursiva. Por isso, o usuário da língua, no ato de leitura ou de produção de um texto, compreende o seu trabalho como um processo interativo, um diálogo à distância, com o interlocutor. Todo leitor agencia conhecimentos de mundo para estabelecer os sentidos de um texto e esse gesto também pode ser considerado como uma forma de produção textual. Por outro lado, o enunciador do texto escrito, ao mesmo tempo em que redige, já pressupõe os discursos que partilhará com seu futuro leitor.

³³³ sinvalfilho7@gmail.com

³³⁴ elianemarquez@uol.com.br

Pesquisar a categoria texto é uma tarefa complexa, pois não se trata do estabelecimento de regras no sistema linguístico como uma sintaxe. É, prioritariamente, uma busca implacável acerca das coerções diversas, dos processamentos desenvolvidos dentro de um contexto pragmático, dos sentidos discursivos em trama. Portanto, não é possível separar os aspectos formais daqueles do conteúdo ou das linhas do discurso. Assim, nossos estudos centram-se eminentemente na materialidade do linguístico, e se inserem no campo de pesquisa da Linguística Textual e da Análise do Discurso, sem perder de vista que os limites investigativos dessas duas áreas apresentam aproximações específicas muito instigadoras.

A preocupação com o conhecimento acerca do texto não é recente. A palavra “texto” foi entendida, inicialmente, como produto escrito, mas Halliday (1969) revoluciona essa postura. Esse autor introduz a noção de *função textual* que abarca todo e qualquer enunciado oral ou escrito ao produzir sentido no contexto.

Embasam esta pesquisa as investigações desenvolvidas por Bakhtin (1995) na primeira metade do século XX acerca da linguagem como interativa e dialógica de modo que o signo carrega as ideologias do falante. Buscamos apoio, também, em outros pesquisadores como: Koch (1987, 2003, 2004), Geraldi (1993) e outros que partilham interesse pelos textos.

Estudando as linhas teóricas do texto, Koch (2003 e 2004) ressalta que alguns conceitos mais antigos sobre o texto não se perdem, mas hoje ainda convivem em posturas que se entrelaçam a novas perspectivas e se ampliam. Nos anos 70 do século XX, os aspectos semânticos tornam-se o nódulo central do entendimento de um texto numa perspectiva mais discursiva e, desde então, a análise de textos quer entender a construção interna e, também, as relações de sentido. Todos os elementos textuais surgem de uma prática, ao mesmo tempo individual e coletiva. Os procedimentos se encadeiam em ações conjuntas que se desenvolvem, plenas de complexidade, num duplo percurso entre os interlocutores.

Essa permuta entre sujeitos ativos permite aos seres humanos se construir e se constituírem, dialogicamente, como seres de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995). Logo, o texto é mais do que uma realização linguística que envolve aspectos subjetivos e cognitivos, mas, essencialmente, é o recorte de um segmento comunicativo, determinado por aspectos do envolvimento social e cultural dos interlocutores num contexto sociointeracionista, estabelecendo um jogo discursivo.

Tudo o que dizemos é conectado, intimamente, a uma *situação de produção* e a *dizeres anteriores*. Sendo assim, aquilo que falamos ou escrevemos é uma forma de resposta a algo que já foi dito. A esse jogo dialógico da linguagem, Bakhtin/Volochinov (1995) chama de “responsividade ativa”. O conceito de dialogismo bakhtiniano interliga os sujeitos socialmente e os torna agentes da história individual e coletiva. Então, na abordagem do texto escrito, não se pode perder de vista que esse enunciado é um elo na cadeia complexa de um diálogo inacabável. Todo texto é uma resposta a um dito anterior, é a voz de um sujeito “respondente” ativo.

Para Geraldi (2002, p. 39-40), a produção de um texto deve observar o uso da linguagem, pois são as instâncias de uso da linguagem que são diferentes. E estas instâncias implicam *diferentes estratégias* e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). Dessa forma, nossa pesquisa, ao trabalhar com a mediação entre professor-orientador e aluno pesquisador cria uma rede de interações e direcionamentos que permitirão o amadurecimento de pesquisadores iniciantes. Além disso, o trabalho de mediação exercido pelo aluno-pesquisador gera um dialogismo específico com o aluno colaborador do Ensino Básico. Assim abrimos a oportunidade de dialogização em rede.

Em suma, ao adotarmos a concepção de texto como fenômeno interativo de base sociocognitiva, temos um largo caminho a trilhar em busca de uma compreensão mais

detalhada dos processos desencadeados na relação do aluno pesquisador e o aluno-colaborador em ações de leitura e interpretação. O aluno pesquisador acompanha a leitura do aluno-colaborador e propõe questões de interpretação conforme os descritores tomados de empréstimo à Prova Brasil. Se a compreensão de leitura é uma ação multifacetada, em complexa construção discursiva dentro de um contexto, em meio a uma interação dialógica, propõe-se, nesta pesquisa, buscar um melhor entendimento dos gestos de leitura e interpretação realizadas pelos sujeitos.

Consideramos que nossa rede de pesquisa privilegia uma face importante das necessidades comunicativas do ser humano e tem muito a contribuir para um aprofundamento da compreensão das ações de leitura e escrita. Desse modo entendemos que as nossas investigações poderão trazer mais compreensão sobre o texto e colaborar para uma melhoria da qualidade de ensino, principalmente do ensino público ao qual nós nos ligamos.

1. As ações de mediação

Este trabalho refere-se ao Projeto *Leitura e Escrita: Ações de Mediação Pedagógica*, desenvolvido na Faculdade de Letras-UFG em colaboração com a FAPEG. As ações foram iniciadas em 2012 e deverão se encerrar no início de 2014. Propomo-nos a investigar uma vertente da pesquisa sociolinguística educacional com a preocupação básica de avaliar determinadas questões de leitura com sujeitos provenientes de redes sociais em que há predominância de cultura oral e falantes de pouco prestígio social.

Nossa linha de trabalho segue as posturas de Bortoni-Ricardo (2005) ao enfatizar o conhecimento enciclopédico como um dos pontos mais nevrálgicos de leitores pouco experientes. Essa autora considera que o acervo de conhecimento prévio dos sujeitos é um dos fatores mais problemáticos no decorrer da experiência escolar e que um trabalho específico pode promover uma ampliação da prática cultural letrada. E ao colocarmo-nos na mesma perspectiva teórica, indagamos como o acervo de conhecimento enciclopédico construído na experiência de vida e na escolaridade repercute no trabalho de leitura e escrita de alunos do Ensino Básico, provenientes de redes de cultura predominantemente orais.

Nas ações da presente pesquisa, nosso propósito de investigação é verificar o processo de compreensão da leitura por meio da interação professor-aluno em eventos de leitura-escrita. Isso porque consideramos que a ação de leitura permite uma avaliação dos conhecimentos enciclopédicos e as ações sequenciais de escrita nos permitem observar a aquisição dos conhecimentos enciclopédicos desconhecidos inicialmente.

Tendo em vista que a aprendizagem liga-se a um processo de natureza social e se dá, primordialmente, num terreno inter-individual, propomo-nos apresentar como, por meio de uma estratégia interativa, se dá a compreensão leitora durante as atividades de leitura e dos atos de interpretação subsequentes. Assim, consideramos como Bakhtin (1995, p. 42) que na língua nada há “de inexprimível, de interiorizado. Tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal”. Desse modo, as relações interativas são responsáveis pela aquisição de conhecimento e a materialidade da língua permite-nos surpreender o processo aquisitivo no decorrer de seu processo.

Nossos propósitos nos levam a documentar e analisar rotinas interacionais entre os o professor/pesquisador e o aluno/colaborador para investigar o processo de aprendizagem da leitura como forma de aquisição de uma capacidade em vias de ampliação no decorrer de oito meses de intervenções. Cada sujeito/colaborador da pesquisa participa de um mínimo de oito eventos de leitura/escrita individual. A duração de cada evento é de aproximadamente 60 minutos e, posteriormente, são colocados sob a forma de texto escrito, denominado Protocolo de Leitura. O conjunto de oito encontros do professor-pesquisador com o aluno colaborador

vai integrar um portfólio digital que contém os dados do processo de leitura e dos comentários analíticos.

Cabe aos professores-coordenadores, nós, analisar os procedimentos e levantar as conclusões a partir de encontros de análise e discussão com todo o grupo. Para encerrar, o conjunto de conclusões será organizado para publicação.

Na leitura e na escrita, empregam-se os conhecimentos enciclopédicos, a habilidade léxico-gramatical e discursiva. Mais ainda, o processo de criação, tanto ao ler quanto ao escrever, implica em movimentos dos mecanismos mentais e de negociações de sentido. O produto desse trabalho parece restar mudo, o registro da memória está calado num limbo até que alguém se predisponha a lê-lo. O texto escrito não é um mero apoio interno para a memória da qual o autor se apropriou, mas um conjunto de fragmentos textuais que o autor propõe ao leitor. Essa idéia reforça a noção de que todo texto está em diálogo com o leitor, mas, principalmente com outros textos. Após a atividade de leitura, o exercício da escrita e reescrita está assentado na realização prática de revisão das ideias apresentadas e dos aspectos formais do texto.

2. Análise dos protocolos

Como nossa pesquisa está em desenvolvimento, temos apenas conclusões parciais. Verificamos que, de modo geral, os alunos colaboradores nos protocolos iniciais apresentam certa inibição por causa do gravador, mas logo essa dificuldade é superada e o jovem passa a ler e interagir com o texto e com o professor-pesquisador. Temos conhecimento de que a compreensão leitora exige a interação de processos cognitivos, perceptivos, comunicacionais e linguísticos, desse modo, as inferências e a compreensão da estrutura interferem na percepção das partes do texto num todo de inter-relações complexas.

Diante dessas informações, compreendemos que no decorrer das sessões o processo interativo vai gerando ente pesquisador e colaborador uma parceria e as ações de leitura-interpretação permitem gestos de compreensão leitora mais aprofundados. Consideramos que o conhecimento enciclopédico começa a contribuir na exploração do texto e o aluno é levado à interpretação mais aguçada por meio da interação desencadeada pelo interlocutor.

Algumas dificuldades têm colaborado para a prorrogação de encontros de mediação leitora. Uma delas foi uma interrupção de três meses por causa da greve das IFES em 2012. O hiato promoveu um desânimo por parte dos professores-pesquisadores e, em consequência, pelo menos seis de nossos participantes desistiram da continuidade. Foi um esforço enorme para retomar e, no segundo semestre de 2013, estamos com novos participantes animados com as sessões que vêm desenvolvendo com seus alunos colaboradores.

Outro problema de desistência ocorre com nossos alunos colaboradores que começam adiando as entrevistas e não chegaram a completar o número de protocolos previstos. Tivemos também desistências de diretores de escolas onde atuam os professores-pesquisadores, pois, se sentem vigiados e receiam qualquer tipo de observação que possa redundar em “espionagem” dos órgãos gestores estaduais.

3. Considerações Finais

Em nossa pesquisa *de Leitura escrita: ações de mediação pedagógica*, vamos compreendendo que o diálogo estabelecido entre professor-pesquisador e aluno-colaborador durante a sessão de leitura permite um ajuste do processamento durante o seu processo. Isso ocorre, pois o professor, por sua capacidade de conhecimento de mundo mais amplo, vai levando o aluno a preencher os espaços de ruído na compreensão do texto, Desse modo, o professor vai construindo andaimes que permitam uma ampliação do escopo da leitura.

Assim, o aluno, não só passa a compreender melhor o texto, mas também apreende as estratégias a serem desenvolvidas durante a leitura na recuperação de aspectos de coesão, estabelecimento de conexões cognitivas e relacionamento entre conhecimento de mundo e desempenho da compreensão leitora.

Uma de nossas conclusões acerca do professor mediador é que uma atuação mais dialógica permite sondar na interação com os alunos modos mais efetivos de se obter uma atitude “responsiva ativa” por parte dos acadêmicos e tirar maior partido do conhecimento de mundo que já carregam. Além disso, pudemos observar que há agora menos rigidez e formalidade nos processos interativos com os alunos.

Do ponto de vista do processo ensino aprendizagem, verificamos já que a interação mediadora no processo de leitura, não só vem suprindo o aluno colaborador de informações antes não-disponíveis em seu acervo de conhecimento enciclopédico, mas contribui para o desenvolvimento de busca de informações em fontes bibliográficas ou digitais. E compreendemos que a capacidade de realizar processos de inferenciais ocorre em gradação crescente com o emprego de estratégias de intertextualidade e permite uma parceria muito instigante entre professor-pesquisador e aluno-colaborador.

Consideramos, ainda no decorrer dos procedimentos, que a pesquisa contribui, de modo especial para uma compreensão mais profícua das relações mediadoras entre professor/aluno nas intervenções de leitura e são explicitamente muito produtivas para o progresso da aquisição da capacidade leitora de alunos Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M. E. Galvão e G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W. *Introduction to text linguistic*. 3. ed. Londres e Nova Iorque: Longman, 1986.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do Professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. 3. ed. London e New York: Longman, 1994.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A PRÁTICA DOCENTE E O PERFIL DE PROFESSORES IMBRICADOS PELO NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL

Marcilene de Assis Alves ARAÚJO (UFT-TO/UNIRG-TO/CAPES)³³⁵

Resumo: Esse texto apresenta dados levantados no subprojeto de Letras, do Pibid/UnirG cujas ações focalizam uma prática pedagógica para o ensino de linguagem plural, relacionada às várias situações sociocomunicativas do cotidiano escolar. Dessa forma, objetiva-se refletir sobre a formação inicial do professor e do seu agir em sala de aula, pois, desde a segunda metade dos anos 90, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da língua portuguesa tem pautado por uma prática de ensino dialógica, multidisciplinar e interdisciplinar, cujo perfil de professores prima por abordagens de ensino interacionistas, seguindo os pressupostos de Bakhtin (2010), Bronckart (1999) e outros.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Formação docente. Pibid.

1. Introdução

Esse texto aborda questões relacionadas à prática docente com destaque para o novo cenário estabelecido pelas políticas públicas educacionais de fortalecimento das licenciaturas, cujas ações se voltam para o processo de formação docente aliado a um perfil de docente pesquisador, o qual busca desenvolver melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com seus alunos, além de melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, propõe-se nesse texto apresentar as experiências adquiridas pelos bolsistas do Pibid/UnirG, licenciandos, supervisores e coordenadores, ocorridas no decorrer do segundo semestre de 2012 e primeiro de 2013. Nesse período, buscou-se acompanhar um grupo de professores durante a realização de atividades interativas e dialógicas com alunos do sétimo ano de uma escola pública de Gurupi-TO, no intuito de verificar o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos diante de práticas realizadas por meio de oficinas, aplicadas por duas licenciandas bolsistas, as quais buscavam encontrar nos discursos dos professores regentes e dos alunos os saberes socialmente contextualizados e partilhados de forma interacional e espontânea. Espera-se, encontrar nos estudos realizados princípios básicos para delinear um perfil de professor que atenda aos anseios da contemporaneidade, cujos interesses atentem-se para uma prática reflexiva de seu próprio agir em sala de aula.

Nesse contexto, durante a execução do projeto, propõe-se levar para a sala de aula uma proposta de ensino de língua portuguesa considerada a partir do trabalho com gêneros textuais diversos e relevantes socialmente à realidade do aluno da escola pública. Essa prática visa a integração a um processo cultural mais amplo, permitindo a esse aluno desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas e discursivas. Assim sendo, opta-se, nesse trabalho, por uma concepção de língua, de texto, de sujeito e de leitura que contribui para que a língua materna se transforme em instrumento indispensável à construção de habilidades e competências que levem a uma cidadania consciente, permitindo aos alunos tornarem-se cidadãos atuantes, capazes de compreender as diversas linguagens que circulam na sociedade.

³³⁵ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do Tocantins UFT-TO, Campus Araguaína, Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, Professora no Centro Universitário UnirG, em Gurupi (TO-), Brasil. E-mail: marcilenearaujo36@gmail.com

2. O contexto da proposta

O Curso de Licenciatura em Letras do Centro Universitário UnirG, tem quatorze anos de história na formação de professores de língua portuguesa, língua inglesa e respectivas literaturas, contribuindo de forma gradativa para o desenvolvimento sociocultural do município de Gurupi-TO. O curso proporciona a seus alunos uma instrução de caráter amplamente humanista no intuito de formar egressos capazes de lidar, de forma perspicaz e crítica, com os fenômenos de linguagem em sentido lato, bem como com suas inserções e desdobramentos culturais.

Nesse sentido, seu projeto pedagógico busca diretrizes que mobilizam toda a equipe docente e discente para articulação de atividades que almejam integrar ações que visam à formação inicial e a permanência na docência, além de preocupar-se com o processo de ensino aprendizagem dos alunos de ensino médio e fundamental. Nesse contexto, o curso de letra do Centro Universitário UnirG preocupado em consolidar essa formação de licenciados na área de linguagem se inscreve no processo seletivo do Edital CAPES Nº 011 /2012 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sendo contemplado com um total de quinze bolsistas de licenciatura em letras. Desse modo, o subprojeto de letras norteia-se com o objetivo de aproximar os licenciandos bolsistas desse curso da realidade escolar pública do município, com vistas a promover uma interação entre a instituição formadora, o Centro Universitário, e as escolas de educação básica, no intuito de proporcionar experiências pedagógicas inovadoras a todos os envolvidos.

Dessa forma, esse subprojeto concentra-se está nas atividades de leitura, compreensão e produção de textos de diferentes gêneros em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Para alcançar os objetivos, propõe-se promover entre os acadêmicos bolsistas, os supervisores das escolas e os professores da graduação de Letras a reflexão dialogada das teorias que pautam e embasam o programa de iniciação à docência, além de realizar práticas que atendam as necessidades dos professores e dos formadores em seu exercício profissional, desenvolvendo ações que possam melhorar o processo de Ensino, em sala de aula. De acordo com Brasil (1998, p. 22)

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Segundo Murrie (2004), o ato de ensinar deve ser contextualizado, em um espaço e tempo, mediado pela conveniência do aprendiz e do professor e pressupõe, portanto, uma intervenção constante entre ambos e o objeto de estudo. Leituras outras à parte, há de se considerar que, nos PCN (Brasil 1998), há o indício de que o tratamento social dado ao gênero não está no discurso, mas nas instâncias sociais, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

No Brasil, os estudos de linguagem têm apresentado preocupações e discussões entre professores e estudiosos da língua materna. Antunes (2007) expõe que a prática docente deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo a autora, o trabalho com a linguagem deve apresentar atividades que contemplem a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, de forma que seja um discurso, no qual se considera a realidade social do aluno, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa deles, de forma que se garantam leituras diversificadas e motivadas, visando o desenvolvimento de um aluno crítico, reflexivo e com condições de ler, interpretar e produzir

textos dos mais variados tipos e gêneros, sendo capazes de promover uma contínua reconstrução de significados, de comunicação entre os vários tipos de interlocutores.

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

Segundo Marcuschi (2008, p.151), “os gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”, desse modo, são fenômenos históricos, intensamente vinculados à vida sociocultural, constituindo-se de nosso cotidiano, veiculados por vários suportes. De acordo com os estudos bakhtiniano, um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos, revelando uma relação radical de seu interior com seu exterior. Nessa perspectiva, sócio-histórica e dialógica, propomos desenvolver um trabalho de caráter multidisciplinar de leitura e produção textual, articulando teoria e prática alcançadas em todo percurso de formação na universidade.

Ao conferir essa interface, cujos conteúdos podem ser trabalhados em todas as disciplinas da estrutura curricular universitária e da rede de ensino básico, atribuímos um caráter interdisciplinar, compreendendo uma abordagem relacional, com interconexões entre os conhecimentos adquiridos no curso de Letras e a sua manifestação através de relações de complementaridade, convergência ou divergência no ensino.

3. Metodologia

A proposta considerou os pressupostos metodológicos do sociointeracionismo cuja abordagem se apoia na perspectiva da interação social, ou seja, nas relações interpessoais, na comunicação entre os sujeitos, desse modo observa-se como o indivíduo reage às situações de interação dentro de certo ambiente social, conforme Brasil (1998, p. 24)

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Os bolsistas desenvolveram atividades tanto escritas quanto orais, destacando aspectos de construção textual relativos ao léxico, bem como, à sua realização nos textos e às condições sociais da produção e da circulação desses textos. Nessas atividades de linguagem, leitura e produção de sentido, foram destacadas várias estratégias sociocognitivas, por meio das quais se realizam o processamento textual, com a finalidade de apresentar aos alunos o que se deve fazer para organizar um texto, atribuindo-lhe sequência, continuidade, progressão e coerência.

Nessa metodologia destacamos como fundamental o papel indispensável do educador (professor e bolsista) na construção de usos da linguagem, adequando suas formas e expressões orais e escritas de acordo com o contexto necessário à comunicação, ou seja, saber determinar a escolha do gênero e sua correta utilização (produção), com base em textos

produzidos com coesão e coerência, além de privilegiar a leitura e incentivá-la, visto que os gêneros são atrativos para os alunos se trabalhados de forma contextualizada.

Para o desenvolvimento das atividades foram previstas as seguintes etapas: A primeira foi o diagnóstico e observação do espaço escolar, organização e avaliação diagnóstica do nível de aprendizagem dos alunos, para definição das atividades a serem propostas. Para essa avaliação, foram elaboradas atividades com base nas propostas da prova Brasil, sendo possível identificar quais os descritores que os alunos apresentavam mais dificuldades para que as oficinas elaboradas pudessem atender às demandas de dificuldades dos alunos.

A segunda destinada à análise dos documentos pedagógicos escolar, bem como levantamento das estratégias adotadas para o ensino de língua portuguesa nas escolas parceiras; a terceira voltada para formação teórico-prática dos licenciandos, por meio de rodas de estudo, gerando discussões de textos com socialização no grande grupo e roda de formação em oficinas e minicursos ministradas por professores da IES e convidadas.

As oficinas foram organizadas por meio de eixos temáticos e estratégias alternativas que favoreceram o processo ensino aprendizagem, valorizando os aspectos culturais a partir da elaboração e dramatização de textos; organização de painéis para exposição dos textos produzidos; análise de textos, seguindo os pressupostos das teorias do texto.

E, por fim, a etapa relacionada à prática docente com ações em sala de aula com alunos de sexto e sétimo anos das Escolas Municipais Antônio de Almeida Veras, José Pereira da Cruz e Escola Estadual Setor Aeroporto, no município de Gurupi-TO. Durante as aulas foram trabalhados vários gêneros textuais, como: crônicas, fábulas, HQ's, canção, publicidade, editorial, dentre outros. As oficinas foram elaboradas a partir do diálogo realizado entre o coordenador de área, professores-colaboradores, licenciandos-bolsistas e professores supervisores, os quais elencaram os gêneros a serem trabalhados, considerando cada realidade escolar e séries atendidas. Destaca-se, ainda, que em todas as oficinas realizadas foram organizados materiais didáticos produzidos e trabalhados em sala de aula.

4. Discussões

A prática pedagógica da sala de aula buscou ampliar o nível de conhecimento teórico científico visando à produção bibliográfica com base nas experiências adquirida no processo de Ensino, para tanto será desenvolvido um trabalho em conjunto com o professor regente, em sala de aula, que atuou como co-formador do acadêmico bolsista em sua formação de futuro docente pesquisador. Nessa perspectiva foram desenvolvidas atividades de práticas de leitura e produção textual, executadas por meio de oficinas de texto ministradas pelos supervisores, sempre considerando a metodologia de trabalho a partir de questões problematizadoras, considerando os gêneros textuais.

Dessa forma, durante o processo buscou-se envolver o discente na construção do processo Ensino, aguçando sua capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social, mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos acadêmicos, para tanto foram estimuladas as habilidades e as competências que fortalecessem a promoção integral de todos envolvidos no processo, possibilitando a conscientização de seu papel social e de seu direito à cidadania plena, como um exercício constante de aperfeiçoamento e busca de resolução de problemas. Tal iniciativa guiou-se pelo pressuposto de que aprendizado e ação estão intrinsecamente relacionados e dizem respeito às aprendizagens significativas e aos contextos locais, nacionais e globais.

Portanto, as diretrizes que nortearam essa proposta primam pela valorização da prática docente, além de propiciar ampla formação cultural a todos os envolvidos no processo,

a partir da articulação entre as áreas do conhecimento de forma a promover situações práticas aplicadas às ciências da linguagem, ciências exatas e ciências humanas por meio de temáticas relacionadas à compreensão do papel social da escola, domínio do conhecimento e comprometimento dos valores estéticos, políticos e éticos. Dessa forma, os conteúdos foram socializados por meio de seus significados em diferentes contextos e articulação interdisciplinar; fortalecendo as atividades interacionais como princípio de formação e, principalmente de flexibilidade curricular.

5. Considerações

As oficinas desenvolvidas pelos licenciandos do pibid/UnirG proporcionaram uma experiência de prática de sala de aula com reflexões para a expressão oral e escrita dos interlocutores. Nas produções textuais perceberam-se situações preocupantes quanto aos usos linguísticos dos variados tipos e gêneros orais e escritos. Nesse trabalho, foi possível verificar as condições extralinguísticas da realidade social do aluno, as quais são relevantes para o desenvolvimento da nossa competência comunicativa.

Desse modo, a proposta focalizou uma prática pedagógica plural que nos permitiu avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, após um trabalho de campo de quase um ano. Após a aplicação das oficinas percebeu-se a melhoria dos educandos no desempenho de suas atividades em sala de aula, amplitude na participação e interesse dos educandos nas aulas e melhor fixação dos gêneros estudados, além de reflexão para o encaminhamento dos diversos problemas de aprendizagem, sendo muitos minimizados após a realização dos trabalhos.

O docente ao inserir essas estratégias de ensino a partir de uma referência interacional estabelece uma situação discursiva de aspecto dialógico, envolvendo o seu discurso entre os vários estabelecidos no ambiente escolar, os quais são procedentes de experiências culturais diferenciadas, elucubrando um mundo a partir de lugares múltiplos, no qual língua reflete a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerada como uma variável linearmente codificada do ponto de vista padrão como a única a ser valorizada e aplaudida. Nessa perspectiva, a prática pedagógica abandona o ensino contínuo de descrição gramatical, de forma descontextualizada e artificial, em prol de oportunizar ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, de forma a entender e produzir textos e a perceber as diferenças entre uma forma de expressão e outra.

Portanto, esse trabalho possibilitou-nos averiguar que incorporar práticas de leitura e compreensão de textos no trabalho docente, tem sido desafios que ainda instauram no cotidiano escolar, sendo necessário o docente investir em sua formação profissional e aprofundar seus conhecimentos teóricos em relação às inovações destinadas ao ensino de Língua Portuguesa. Portanto, esse trabalho encontra-se em fase de dados parciais, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento dos pibidianos do Centro Universitário UnirG, pois está contribuindo para o processo de formação teórico prático do licenciando bolsista.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Análises de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo, Parábola, 2006.

_____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Helena Nagamine. (Org.) *Gêneros do discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. V. 5. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEF. 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo, Educ, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo; Summus, 2003.

MURRIE, Zuleika de Felice *et al.* *Projeto Escola e Cidadania para Todos: Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

SOUZA, Cassia Garcia de Souza & MAZZIO, Lúcia Perez. *De olho no futuro: língua portuguesa*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008 (Coleção de olho no futuro).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

AQUISIÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM: PALAVRA BAKHTIANA

Diego Pinto de SOUSA (UFMT – MeEL)³³⁶
 Moisés Carlos de AMORIM (UFMT – ECCO)³³⁷

Resumo: O atributo de mistério pode ser atrelado com segurança, mesmo em terreno acadêmico, ao fenômeno da linguagem verbal. O processo de Aquisição de linguagem configura-se como um lugar de semelhante inquietação. Visto que toda a manifestação de perscrutar a linguagem implica em concepções fundamentadas de sujeito, unidade de linguagem e a própria linguagem é possível repensar a região teórica da Aquisição da linguagem que desde meados do século XX articula-se autonomamente. Pretende-se realizá-lo sob o prisma bakhtiniano que implementa especificidades que lhe outorgam singularidade para entender a linguagem e repensar o processo de Aquisição.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem. Filosofia bakhtiniana da linguagem. Dialogismo.

1. Considerações Iniciais

O fenômeno da linguagem verbal configura-se como uma das mais inquietantes estâncias do conhecimento. Percebe-se, nos estudos de linguagem, desde as primeiras produções, direta ou indiretamente, a pretensão em instaurar conceituações acerca de sua definição, natureza, unidade, bem como os processos de aquisição e desenvolvimento. Os últimos exercem papel de vanguarda nessa pesquisa que – sob o prisma ofertado pela filosofia bakhtiniana da linguagem – pretende promover uma justificativa dialógica sobre o processo de aquisição da linguagem verbal. A área de Aquisição de Linguagem está engendrada nas ciências da cognição (SCARPA, 2006) e, portanto, forja sua autonomia em múltiplas relações com ciências que tocam e compartilham semelhantes questões, como é o caso da neurolinguística, psicolinguística e biolinguística.

De fato Mikhail Bakhtin não versa, abertamente, acerca do processo de aquisição da linguagem verbal. Suas reflexões dum fenômeno da linguagem sócio-historicamente constituído, inclusive em seu viés literário, permitem, no entanto, erigir a possibilidade de tangenciar sua palavra com outras palavras, palavras alheias, contrárias, camaradas. De sorte que são as brechas teóricas (como o Período Crítico e a discussão entre o inato e o adquirido) e possíveis parolas com as vertentes e pensadores como Chomsky – Lacan – Vygotsky, os lugares de encontro entre o filósofo russo e a área de Aquisição de Linguagem. Constata-se que para além de coadunar-se e/ou contrapor-se frente às bases epistemológicas da psicogênese (Empirismo – Racionalismo – Construtivismo – Interacionismo) a palavra bakhtiniana interventivamente adentra o Interacionismo subvertendo-o com seus conceitos de dialogismo, enunciado-concreto, exotopia, ideologia, e, da mesma maneira, suas premissas acerca do sujeito e natureza da linguagem, produzindo nova ótica sob o processo de aquisição: um Interacionismo dialógico, num primeiro instante: “[...] o organismo e o mundo encontram-se no signo” (BAKHTIN, 2006, p. 48).

³³⁶ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-MeEL), Cuiabá-MT, Brasil, correio eletrônico: diegopsousa@hotmail.com. Trabalho realizado sob orientação da Prof.^a Dr.^a Simone de Jesus Padilha.

³³⁷ Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-ECCO), Cuiabá-MT, Brasil, correio eletrônico: moisesarmorim@hotmail.com.

Em três pontos básicos concebe-se a relevância da pesquisa: A ainda incipiente participação de estudiosos bakhtinianos na área de Aquisição da Linguagem; o empreendimento de conceitos bakhtinianos para uma área ainda pouco visitada por estudiosos dessa inscrição teórica promove uma releitura refratária dos mesmos conceitos. Enxerta-se a isso a questão de que apesar da existência de manifestações de pesquisa que coadunam conceitos da obra de Mikhail Bakhtin à pesquisa acerca da Aquisição de Linguagem ainda não se observa uma palavra, eminentemente, bakhtiniana sobre o tema. Ademais, debruçar-se sobre a natureza da linguagem é encontrar caminhos para compreensão do próprio homem. Em caminhada, é pertinente salientar, tem se mantido este trabalho e que as hipóteses e impressões aqui elencadas estão sendo estabelecidas numa jornada profícua e, por vezes, instável; tendo um predicado irrevogável de uma legítima pesquisa em ciências humanas: o inacabamento.

2. Aquisição de Linguagem: Histórico e Vertentes

A história da Aquisição, assim como qualquer área de estudo em ciências humanas, engendra-se numa multiforme manifestação de pesquisa que, certamente, transcende seu escopo e ponto de partida. Coerente é afirmar que duas regiões de pesquisa são importantes: o desenvolvimento da pesquisa sobre a linguagem bem como o avanço das neurociências constituem o programa científico que fundamenta o nascedouro da aquisição da linguagem enquanto área do saber. Isto é confirmado pelo papel imprescindível da psicolinguística, já desenvolta na terceira década do séc. XX. Essa dinâmica é de mão dupla, enquanto a psicologia do séc. XIX ansiava encontrar nos estudos de linguagem (possivelmente relacionada ou constituinte da mente), e na linguística do séc. XX, um corpo instrumental para um dos maiores dilemas sofridos pelos estudos relacionados à linguagem: a relação entre cérebro e mente, o que formaria uma *psicologia da linguagem*, a Linguística, por sua vez, lograva encontrar nos estudos da anatomia e funcionamento do cérebro ancoragens para entender o material semiótico do discurso interior, entre outros.

Formalmente os estudos de Aquisição de Linguagem remontam, aos fins do século XVIII e transcorrer do século XIX com os chamados ‘Diários’ que copunham *estudos longitudinais* com crianças geralmente da própria família. Tais estudos fundamentavam-se em descrições paulatinas das conquistas verbais obtidas nos primeiros anos de vida do infante ou em casos reconhecidos de crianças selvagens. Outra prática que a partir do séc. XX fora implementada com mais intensidade eram as *pesquisas transversais* que sob as impressões empiristas analisavam o desenvolvimento das manifestações verbais num número maior de sujeitos por meio das reiterabilidades enunciativas passíveis de experimentação.

Vale salientar, como afirma R.H. Robins, que “Embora o dom da fala articulada seja normalmente aceito sem maiores discussões, o seu poderio e alcance sempre despertaram, na maioria das comunidades culturais do mundo, a atenção de certos espíritos.” (1979, p. 1). Em verdade, quaisquer manifestações de estudos de linguagem mobilizam, direta ou indiretamente, três eixos básicos: a) uma definida Concepção de Linguagem; b) uma Unidade estabelecida do fenômeno verbal e c) uma visão do sujeito enquanto falante. Nesse sentido, podemos tributar as expressões de entendimento da língua(gem) realizadas em tempos antigos um teor participativo no que tem sido feito nas pesquisas sobre Aquisição de Linguagem praticadas hoje. Tal predicado vincula-se ao texto considerado primo em terreno ocidental, *O Diálogo de Crátilo* de Platão (III a. C.), como também outros em culturas distintas como os silabários sumérios ou as descrições fonéticas no antigo Egito, relembre-se aqui a *Gramática Sânscrita de Panini* dos *Vedas* indianos. (AUROX, 1998).

3. As vertentes

Pode se assegurar que a incipiente área em meados do séc. XX desenvolveu-se amplamente, de tal forma que a região epistemológica das ciências da cognição da qual é tributária, atualmente se repensa e reconstrói frente ao vigor e avanços da Aquisição de Linguagem. Sobre isso Quadros ajuíza:

[...] um aspecto importante e, ao mesmo tempo, desafiador dos estudos que investigam o desenvolvimento linguístico da criança é que não existe uma teoria ou abordagem única que seja capaz de fornecer explicações consistentes para todos os aspectos do seu desenvolvimento linguístico. Ao contrário, várias são as perspectivas teóricas adotadas que contribuem, em alguma medida, para uma melhor compreensão de como se dá esse impressionante processo. (2008, p. 12)

Nesse *ensaio*, todavia, levantaremos sinteticamente três relevantes manifestações de estudos do referido século para seguidamente identificarmos as confluências possíveis entre estas e a palavra bakhtiniana, dentre as quais as mais importantes são o Behaviorismo empirista (que refletiremos mais detidamente neste trabalho), Construtivismo, Sócio-interacionismo³³⁸, Inatismo.

O impacto *behaviorista* nos estudos de Aquisição de Linguagem reside em uma psicogênese apercebida no ideário de *estímulo-reforço-resposta*. Conforme assevera Watson: “A Psicologia, tal como o behaviorista a vê, é um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural. A sua finalidade teórica é a previsão e o controle do comportamento.” (1953, p. 158). O behaviorismo emparelha o fenômeno da linguagem a qualquer outro domínio do comportamento humano. Sob a égide de que além do comportamento exterior não há região da psique ou mente passíveis de estudo e descrição estabelece-se a premissa de que o indivíduo acessa e assume aprendizados por meio de estímulos e reforços erigidos por *companheiros de espécie* maturados. A linguagem verbal seria, para o comportamentalismo, correlata às outras formas de conhecimento e apreendida, conseqüentemente, via estímulo exterior. Qualquer produto semiótico é um fenômeno do mundo exterior, assevera Bakhtin: “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior.” (2006, p. 31).

A compreensão do pensador russo sobre a natureza do sentido e das relações comunicativas, entretanto, promove uma percepção opositiva a empiria skinneriana, pois concebe um exterior valorado forjado nas relações alteritariamente singulares. A força da dialogia em todo arcabouço teórico bakhtiniano solicita uma reflexão sobre a linguagem em sua materialidade mais perceptiva: a interação verbal. É na linguagem ideologicamente valorada que o filósofo russo perceberá as relações de conversação, nesse sentido, é na responsividade em cada ato de significar que adotará uma rede interindividual e ininterrupta de enunciados no seio do tempo, uma exterioridade diversa da apreensão assumida por B.F. Skinner.

4. Palavra bakhtiniana

Uma observação interessante e necessária a ser instaurada sobre o percurso realizado até aqui é a de que as diversificadas perspectivas de estudos da linguagem inseridas e

³³⁸ Há uma aclamada discussão sobre a identidade epistemológica do dito Interacionismo, para verificar uma discussão interessante acerca do assunto ver: o capítulo de livro de De-Vitto e Carvalho (QUADROS, 2008).

correspondentes a seu tempo cultural-ideológico compartilham de um predicado comum: a desarticulação identitária da linguagem verbal. Se é notória a distância existente entre os silabários sumérios e a força comparativa entre gramáticas no século XIX, não é, por sua vez, menos evidente a valoração da estrutura em lugar das enunciações vivas do falante. Afirmamos ser uma desarticulação tendo em vista que a natureza da linguagem verbal transcende os aspectos estruturais, como bem afirma o filósofo russo: “enunicação viva”.. (citação). A justificativa para referida desarticulação, inferimos, está num desafio de relevo e eterna presença nas ciências humanas: problematizar um fenômeno presente constituinte/constituído no humano; ademais a influência analítica da razão contamina os objetos de estudo com a premente carência de qualificar e assimilar os fatos observados. De fato, palatável e ajuizado fora descrever a parte mais estável e reiterada da língua, pois ao considerar os elementos extraverbais como o dialogismo e o ideológico presentes nas enunciações produzidas na cadeia comunicativa adentramos não apenas em terreno fértil, mas indecoroso e vário, que tem na multiplicidade uma condição e não uma possibilidade.

Nesse sentido, é seguro ponderar o papel rearticulatório de Mikhail Bakhtin e o Círculo no que concerne a uma leitura mais acurada do fenômeno verbal. Se desde a antiguidade clássica até a incorporação dos estudos de linguagem num regime cientificista, por meio da obra póstuma de Ferdinand de Saussure (1865-1913), a linguagem havia sido relegada a uma pseudo- inteireza que jamais abarcava sua natureza dialógica e sua identidade ideológico-responsiva, na obra do Círculo e de Bakhtin a Linguagem é entronizada em sua legítima morada: as praças, a vida, a boca do enunciador.

Acerca dos já expressos eixos relacionados à linguagem Bakhtin promove um lugar distintamente importante a fim de repensar o fenômeno verbal e, conseqüentemente, a Aquisição – Desenvolvimento – Aprendizagem de linguagem, afinal dirimir a natureza do sentido é assimilar, ao menos dedutivamente, o modo de ser de sua utilização e de *Quem* o utiliza.

Referências Bibliográficas

AZENHA, Maria. O Lugar do Outro nas Teorias sobre Aquisição da Linguagem. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/.../1354>. Último acesso: 20 mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: *wmf* Martins Fontes, 2010.

_____. O Freudismo. São Paulo-SP: Perspectiva, 2001.

_____. ; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006a.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

CHOMSKY, Noam. Estruturas Sintáticas.

CHOMSKY, N. Lingüística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

DEL RÉ, Alessandra. *Do Riso à Produção de Enunciados Humorísticos*: Implicações Pragmáticas e Discursivas. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 95-121. 2ª parte 2011.

GOLDGRUB, Franklin W. *A máquina do fantasma: aquisição de linguagem & constituição do sujeito*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini. *Contribuições de Bakhtin para os Estudos em Aquisição de Linguagem*. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58. 2010, *Programação*. São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6542-10>>. Último acesso: 19 out. 2011.

LEMOS, C.G.T. *Das Vicissitudes Da Fala Da Criança E De Sua Investigação*. Cad.Est.Ling., Campinas, (42): 41-69, Jan./Jun. 2002.

LEMOS, M.T.G. *A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

NOVAES PINTO, Rosana. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. 271 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad. Valdemir Miotello. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Trad. Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à (bio)linguística: linguagem e mente*. São Paulo: Contexto, 2010.

QUADROS, R. *Teorias De Aquisição Da Linguagem*. Porto Alegre: EdUFRG, 2008.

SCARPA, Ester Mirian. *Aquisição de Linguagem*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006c, domínios e fronteiras.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Não fecha a porta, tá? Tranquilo? (Oficial). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hPYf951wQ1M&list=UU5pIBLsekBX9bQd_EZWYXfw&index=12>>. Último acesso: 05 dez. 2012.

AS RELAÇÕES DE ENSINO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento OMETTO (UNIMEP)³³⁹

Helen Cristine Bido Brandt DELLOSSO (UNIMEP)³⁴⁰

Márcia Renata de Oliveira SAVIAN (UNIMEP)³⁴¹

Resumo: Apresentamos resultados parciais de uma pesquisa financiada pelo CNPq/CAPES durante o acompanhamento de aulas de trabalho pedagógico coletivo com o objetivo de compreender tanto a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem quanto aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica. Sistematizamos as reflexões dos professores sobre produção de textos buscando identificar indícios das concepções de linguagem que ancoram seus enunciados. Os dados foram produzidos em uma escola da rede pública que atende alunos do Ensino Fundamental II e assumimos como referencial teórico a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin.

Palavras-chave: Concepções de linguagem. Produção textual. Formação continuada de professores. Mediação. Relações de ensino.

1. Introdução

Este artigo é parte de um projeto mais amplo financiado pelo CNPq/CAPES para o período de 2013-2014. Nele investigamos questões relacionadas ao trabalho com a linguagem na escola básica tendo como objetivo compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC - e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica e as práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

Pesquisar sobre leitura e escrita requer que enfrentemos questões relativas ao estudo da linguagem. Por considerá-la presente nos diversos âmbitos da sociedade e essencialmente medidora das relações entre sujeitos, um elo da comunicação verbal, como nos ensina Bakhtin (2002), acreditamos ser possível realizar na escola um trabalho no qual os sujeitos (re)signifiquem o novo, (re)construindo-se tanto socialmente como culturalmente.

Essa compreensão faz com que nos questionemos sobre como ensinar, quando, o quê, e para quê. Segundo Geraldi (1997) tais questionamentos poderiam minimizar o fracasso da escola no ensino da língua e no trabalho com a linguagem. Nos limites deste texto discutiremos aspectos relativos às concepções de linguagem indiciadas pelos professores participantes da pesquisa durante discussões em ATPC nas quais refletimos sobre práticas de leitura e escrita na tentativa de que as mesmas possam ser (re)significadas e (re)dimensionadas em sala de aula.

³³⁹ Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: cbometto@yahoo.com.br

³⁴⁰ Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: helencristinebido@yahoo.com.br

³⁴¹ Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP, Brasil. E-mail: mrsavian@yahoo.com.br

2. Algumas concepções de linguagem

Tomando como referência as contribuições de Bakhtin (2002) e de Geraldi (1997) refletiremos inicialmente sobre três concepções de linguagem que vem pautando o trabalho dos professores de escola básica, são elas: a linguagem é a expressão do pensamento – subjetivismo idealista – a linguagem é instrumento de comunicação – objetivismo abstrato – e a linguagem é a forma de interação entre sujeitos.

Na primeira concepção, a linguagem é entendida como a tradução do pensamento, ou seja, o sujeito é concebido como responsável pelo que pensa e diz. Segundo Geraldi (1997, p.41), “se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Essa perspectiva tem como pressuposto levar os sujeitos a falarem corretamente, o que desconsidera as demais variações da língua, privilegiando a norma culta. Ou seja, o sujeito que não fala e/ou escreve corretamente, não pensa corretamente.

A segunda concepção de linguagem é aquela denominada instrumento de comunicação, a qual, de tão objetiva, torna-se abstrata ao sujeito - objetivismo abstrato. Segundo Geraldi (1997) dessa perspectiva a língua é entendida como instrumento que se organiza em signos e é o meio de comunicação entre os indivíduos. Um conjunto de regras que seguidas pelos sujeitos, transmitem a mensagem entre o emissor e receptor. No entanto essa comunicação só ocorre quando emissor e receptor dominam as regras preestabelecidas pela gramática descritiva.

Geraldi (1997), ao tematizar a concepção de linguagem como estrutura, explicita-nos que no processo interacional o foco está na língua como código de transmissão de mensagem, tomando forma fora do pensamento. Nesse sentido, ao pensarmos a língua como estrutura, temos o ensino da gramática e da ortografia como forma redentora na escola a levar os sujeitos a falar e escrever corretamente. A questão do ensino da gramática na escola básica é foco de constantes discussões entre professores.

Na terceira concepção compreende-se a linguagem como forma de interação entre sujeitos, como o lugar de constituição dos indivíduos. Ao ser entendida dessa forma há que se considerar os processos de subjetividade mediados pela linguagem que possibilita que o sujeito reflita não só sobre o uso da língua, mas também sobre sua constituição. Neste processo o sujeito atribui significados e valores acerca da própria existência.

É pela linguagem que o sujeito age sobre o outro e, conseqüentemente, é transformado pelo outro através da interação social. Um processo no qual os falantes atuam utilizando-se das diversas variações da língua, não ficando a língua restrita às regras gramaticais normativas ou descritivas, mas refletindo-a como uma manifestação dialógica de um conjunto de regras que o falante já domina, possibilitando ao sujeito atender as suas necessidades de interação social.

O movimento social da linguagem vai além da comunicação, segundo Smolka (1995) a linguagem não se reduz somente a um “instrumento” de comunicação, a transmissão de informações, mas conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela.

3. O que entendemos sobre processo de produção de texto?

Segundo Fontes (2000, p.17), o ensaísta e poeta cubano José Martí descreve Las Casas exercendo o que viria a ser sua atividade primordial: escrever.

Dizem que era lindo vê-lo escrever: com sua túnica branca, sentado na cadeira de couro e tachas, com a mão fazendo dançar a pluma de ave, já que escrevia sempre devagar. De repente, levantava-se da cadeira, como se ela o queimasse: apertava a frente com as mãos, andava por seu quarto em grandes passadas, o rosto atormentado, como padecendo de uma dor profunda. Era que estava escrevendo [...]. Os olhos se incendiavam no rosto coberto de lágrimas. (FONTES, 2000, p.17)

A disposição para organizá-las em uma composição que se materializa em palavras e em dizeres, que são e não são nossos, uma vez que tanto a situação que nos leva a escrever quanto os leitores a quem gostaríamos de dirigir nossos dizeres enlaçando-os em uma interlocução, marcam, desde o início e sem que o percebamos, as escolhas que vamos fazendo por entre o léxico, a sintaxe, as tonalidades estilísticas que imprimimos ao texto que vamos tecendo (BAKHTIN, 2002).

Essa disposição em organizar as ideias em um texto nasce dos motivos que temos para escrever e dos desejos que nos levam a fazê-lo. Conforme Bakhtin (2002, p.121) “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

No processo de organização do que se quer dizer por escrito as ideias vêm e vão. Algumas permanecem do início ao final do trabalho, outras se perdem pelo caminho, pois talvez não tivessem tanta relevância. E tendo o texto se materializado em uma primeira versão, revisões³⁴², ajustes e acertos são feitos: retomam-se passagens já escritas, trocam-se palavras, acrescentam-se algumas, suprimem-se outras, deslocam-se vírgulas.

Pensando em todas essas dimensões do processo de escritura, das inserções às exclusões de ideias, dos acabamentos quase sempre realizados após a finalização da produção, das ideias que vêm e vão, nasce a cumplicidade que o autor estabelece com seu próprio texto: as possibilidades de digressão, de não linearidade, de manifestação (explícita ou não) de intenções.

Posto isto, é possível afirmar que no próprio processo de sua produção, o texto remete a outros textos, com os quais dialoga. Reconfigura-se, assim, a figura daquele que escreve, como um enunciatário não solitário e que não é a origem dos sentidos que enuncia. Não só sua experiência discursiva individual se forma e se desenvolve em interação constante e contínua com os enunciados alheios, como a produção do texto constitui-se na interação com enunciados que o precederam e aos quais responde e com os leitores projetados, a quem se dirige, pela antecipação de suas possíveis réplicas.

Se nós, adultos, que supostamente dominamos a língua escrita, enfrentamos dificuldades ao nos experimentarmos nesse lugar, que dizer das crianças e jovens, que estão a se apropriar dela. Aprende-se a fazer usos diversos da escrita em um longo e trabalhoso processo. Segundo Geraldi, (1996, p.89) “saber língua, é dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

Ao considerar as dificuldades e a complexidade do processo de produção textual – o que escrever e como organizar o que se decidiu dizer em sequências escritas – precisamos nos indagar acerca das situações de uso e de exploração da escrita que possibilitamos aos nossos alunos e das compreensões que eles, nessas condições, elaboram acerca dessa atividade. Também cabe a nós, professores, indagações sobre as atividades que poderemos lançar mão

³⁴² Nos estudos relativos a propostas e a análises de processos de produção textual em sala de aula, o processo de revisão aparece designado de formas distintas segundo diferentes autores, tais como: revisão, refeitura, refacção, reprodução, re-elaboração e reestruturação. Neste trabalho, utilizaremos todos eles como equivalentes.

para apreender os efeitos suscitados pelo trabalho pedagógico desenvolvido junto a eles uma vez que a dimensão relacional dos processos de ensinar/aprender é constitutiva da aula.

Focalizadas como relações de ensino, as práticas de produção textual podem ser ressignificadas em favor da dimensão interlocutiva da linguagem, ou seja, precisamos assumir os propósitos interativos efetivos da linguagem assumindo, como professores, o papel de ‘representante leitor’ - “um interlocutor imediato que aponta para o sujeito as exigências de compreensão do leitor [...] um interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto”. (GÓES, 1997, p.104).

Para atingir esse propósito durante o primeiro semestre de 2013 discutimos com os professores das diversas disciplinas aspectos relacionados a leitura e produção textual dos alunos do ensino fundamental II.

4. Reflexões de professores acerca da produção de texto

Essa pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual na cidade de Piracicaba-SP que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As ATPC são organizadas na escola em três diferentes horários ao longo da semana, com 100 minutos cada, e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. No primeiro trimestre de 2013 temos participado de dois grupos de ATPC apenas com professores do ensino fundamental II, quinzenalmente, com média de dez professores por encontro. Nos primeiros encontros estabeleceu-se que nossas discussões seriam pautadas nos registros das atividades com leitura e escrita vivenciadas em sala de aula, em uma espécie de tematização da prática. O intuito maior era o de compartilhar as práticas dos professores que possibilitassem reflexões metateóricas.

Na sequência, trazemos para interlocução o recorte de uma ATPC na qual foram tecidas reflexões acerca da produção de textos entre os professores de diversas disciplinas.

Thales (Ed. Física): Uma coisa que eu desconfio. Eu não tenho certeza, pra comprovar. É que tem muitos alunos aqui que leem e escrevem de forma rudimentar, é claro, mas melhor do que a gente imagina. Sabe por quê? Eu passo pra eles, é eu sugiro pra eles uma produção de texto geralmente uma vez por mês. Claro que de maneira breve, não tenho todo tempo, mas geralmente eles relatam o que eles fazem na quadra, eles relatam uma brincadeira que enfim eles organizaram. Mas eu percebo que alunos, nossa que eu achei que não fossem fazer nada, eles acabam construindo texto nos limites deles, é claro, mas eles constroem. Então o que a gente tira disso?

Cláudia (Pesquisadora): por exemplo o Thales falou: “Eu faço uma vez por mês uma produção de texto”, por que não compartilhar esse texto com outro professor. Ele fica com o texto, guardado bonitinho no material dele?...

Thales (Ed. Física): Eu pensei nisso! Eu falei “nossa isso aqui com uma professora de português, esse menino não escreve uma linha o dia inteiro, a vida inteira, escreve uma página, meia página. É limitado, mas tem uma história naquela escrita”.

Cláudia (Pesquisadora): Agora vamos lá. Por que você acha que ele escreveu?

Adelina (Arte): Mas ele tentou fazer pelo menos, né?!

Thales (Ed. Física): Tentou não! Consegui, eu consegui entender a história dele com uma certa dificuldade mas eu consegui entender.

Valdomiro (Prof. Coordenador): Os alunos escrevem os textos e os textos vêm com muitos problemas de grafia, tem uma prática muito interessante que eu já trabalhei ela algumas vezes, fazer um jogo com os alunos, procurar nos textos as palavras que estão escritas não da forma correta e fazer um tipo um bingo, é um bingo ortográfico que chama... Os professores de português talvez conheçam essa prática, ai a gente vai ditando as palavras pra eles, tem que ir montando uma tabela, tipo uma cartela mesmo e faz um ditado com aquelas palavras você faz um ditado e eles vão colocando aleatoriamente na tabela e depois a gente vai fazendo um sorteio e aquele que completar uma sequência de cinco, sei lá estipula um número, ele bateu, grita “BINGO” e ai você vai conferir as palavras e se ele escreveu

tudo direitinho, é lógico que por ser um joguinho eles gostam de uma premiação né? Então inventa alguma coisa.

Selma (Português): *Eu falei segura a bomba do Enem, que estourou de ontem pra hoje.*

Valdomiro (Prof. Coordenador): *Redação nota dez.*

Selma (Português): *Erros gravíssimos e a pessoa tirou nota máxima. Trouxe com dois 'S'.*

Valdomiro (Prof. Coordenador): *Enxergar com 'CH'.*

Selma (Português): *E ainda hoje de manhã, antes de trabalhar, eu vi um especialista defendendo. Não foi linguista, eu não vou lembrar o nome agora, só sei que ele falou que a ortografia, que não sei que, é um professor de cursinho que defendeu, espera aí gente, e os concursos públicos?*

Renata (Diretora): *Selma, mas foi o que foi falado no Jornal da Cultura ontem, se ele cometeu erros dessa natureza, tão assim, básicos na nossa opinião, ele não é um aluno leitor. Então como ele formulou uma produção coerente atingindo a nota máxima, você está entendendo? Ele não é leitor.*

Célio (Ciências e Matemática): *Mas às vezes, viu Selma, o cara escreveu rápido e não notou que tinha que colocar, não, não, o cara estava escrevendo rápido lá, para com isso aí, ah!!*

Selma (Português): *Tem muito valor isso que nós estamos colocando, tem muito valor discutir porque a ortografia é uma das coisas mais fáceis de se corrigir.*

Célio (Ciências e Matemática): *Mas viu, agora quem corrigiu que tava dormindo...*

Selma (Português): *Mas não podia tirar dez!!*

Renata: *Nós não estamos falando que ele não tem o mérito dele, que ele não...*

Selma (Português): *Não podia ter tirado a nota máxima. Só isso!!!*

Célio (Ciências e Matemática): *Mas gente, eu não concordo com isso aí porque é o seguinte: tem que saber o que tem o conteúdo do texto, certo, a partir do momento que tiver sentido e só trocou uma palavra, outro dia eu estava escrevendo rápido lá e mandei uma mensagem pro meu filho ele me disse "ou você apaga essa porcaria ou eu não te atendo", aí eu fui lá e corrigi. Viu as vezes o cara que corrigiu lá... Entendeu?*

Valdomiro (Prof. Coordenador): *Eu entendi o que o Célio está falando.*

Célio (Ciências e Matemática): *Agora o que eu quero é o seguinte: o que está escrito foi bem escrito? Tem coerência? Tem um passo a passo bem certinho e você chegou onde você quer? Trocar uma palavra ou outra não tem problema nenhum.*

Esse trecho nos parece interessante uma vez que as discussões foram disparadas pelo professor de Educação Física. Seu relato é bastante significativo quando explicita que em uma disciplina na qual talvez poucos professores imaginem que uma atividade de produção de texto possa acontecer, ele o faz mensalmente. Mais relevante é sua réplica para Adelina. Para ele, o aluno não tentou produzir um texto. Ele o produziu conseguindo contar a história que desejava, valorizando a relação interlocutiva uma vez que ao ser lido, um texto instaura uma relação muito mais complexa do que a relação de correção, centrada nos ajustes gramaticais, lexicais ou semânticos, ainda que a comporte.

O texto, na qualidade de relação interlocutiva, instaura um espaço de produção de sentidos que articula o leitor ao autor em uma relação de compreensão responsiva. Ao dar a devolutiva do texto para aquele que o produziu instaura-se uma relação na qual o leitor afeta o autor, apontando possibilidades de sentido em seu texto, lacunas, ambiguidades e a necessidade de ajustes para garantir a função comunicativa da linguagem (ou seja, o ajuste do discurso às necessidades características do leitor e dos propósitos da interação).

Como professor de educação física, Thales considerou que um trabalho mais reflexivo acerca da linguagem pudesse ser realizado pela professora de língua portuguesa dada a especificidade da disciplina. Essa consideração é bastante procedente uma vez que a relação do autor com as impressões e comentários daquele que leu seu texto, se explorada, extrapola, em muito, o gesto de passar o texto a limpo. Ela instaura uma relação de compreensão ativa e responsiva do próprio autor em relação àquilo que ele escreveu. Respondendo ativamente a seu leitor, ele re-encontra-se com o texto que produziu, avalia-o em relação aos comentários, considera os ajustes a serem feitos. Ao voltar-se para seu próprio texto, re-considera suas elaborações, instaurando uma relação reflexiva com seus dizeres.

Thales indicia um modo de compreensão da linguagem que toma como pressuposto a interação social. Seu olhar não ficou restrito às regras gramaticais normativas ou descritivas ou ao que faltava no texto do aluno. Ele voltou-se para o discurso do sujeito e, ainda que não tivesse explicitada para si uma certa concepção de linguagem, sua leitura possibilitou, efetivamente, que a necessidade de interação social daquele que produz um texto fosse contemplada.

A sequência da interlocução caminha do movimento discursivo da linguagem para o "jogo" da ortografia e os professores passam a discutir questões relacionadas a aspectos mais pontuais da escrita: a ortografia das palavras. Esses aspectos também exigem um trabalho de sistematização, porém muito mais fácil de conduzir do que as questões de ordem discursiva. E isso Selma nos aponta durante a discussão.

Se para nós, adultos habituados ao uso da escrita, as questões ortográficas automatizam-se, o mesmo não é verdadeiro para seus usuários mais iniciantes. As crianças e jovens apresentam várias dúvidas em relação aos modos de grafar as palavras, e isso é evidenciado na discussão, dado que nossa escrita não é, como muitas vezes ainda insistimos em sugerir aos alunos, a representação gráfica da fala (transcrição fonética).

Tendo em vista a leitura, em decorrência de fatores histórico-sociais, tais como a divulgação da imprensa, a escolarização universal e os meios de comunicação de massa, configurou-se a ideia de ortografia como normativa imutável. De acordo com Morais (1996), se no caso do castelhano a fixação de uma ortografia ocorreu no século XVIII, em outras línguas, como o português, essa fixação só ocorreu no século XX, sem que até o momento se tenha adotado uma normativa ortográfica única para todos os países em que se fala português.

E ainda segundo Morais (1996, p.67), se,

o estabelecimento da norma única facilitou a leitura [...] As vantagens para a leitura complicaram a escrita da língua. Quando a norma escrita está estabelecida, a única possibilidade para os usuários é aprender a reproduzi-la.

No “jogo” de letras e palavras, implicado na escrita alfabética, muitas vezes os jovens que já compreenderam esse sistema de escrita - reconhecendo a variedade interna nas grafias que usamos nas palavras; as letras permitidas em nossa língua e a sequência em que podem ocorrer; a representação entre letras e partes sonoras das palavras; os valores sonoros que as letras podem assumir em nossa escrita (MORAIS, 1999) – ainda assim desconhecem as normas ortográficas.

Essa discussão evoca em Selma um fato social divulgado pela mídia no dia anterior, as correções das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - de 2012. Durante grande parte das reflexões Célio tenta deslocar os colegas da discussão do imutável e normativo da língua - do sistema da língua - para o movimento discursivo da linguagem.

Nesse movimento pareceu-nos que os professores apresentaram deslocamentos que os distanciavam de uma perspectiva subjetivista e ou objetivista abstrata. Não bastaria olhar unicamente para o sujeito ou para o sistema da língua. Haveria que considerar o texto como o lugar de interação entre sujeitos, um texto que precisa ser (re)trabalhado posto que carrega a dimensão do humano e sua gramática internalizada, ainda que o aspecto normativo deva ser contemplado em sala de aula.

Célio aproximou a discussão para um modo de compreensão da linguagem que possibilitaria, por sua vez, um trabalho mais amplo com a linguagem. distingue “trabalho sobre a linguagem” e “trabalho com a linguagem”. Segundo Geraldí (2001) o trabalho sobre a linguagem contempla os aspectos formais da língua e o trabalho com a linguagem considera-a em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem é mais amplo e abarca também o trabalho sobre a linguagem.

Essas reflexões nos remetem a Cagliari (1999, p.84). Para o autor “a simples produção de textos espontâneos não leva ninguém a escrever ortograficamente e é preciso trabalhar os textos espontâneos em versões subsequentes, até chegar à forma final” e que “a ortografia é um objetivo a ser conseguido no decorrer das oito [hoje nove] séries do Primeiro Grau [hoje Ensino Fundamental I e II]” (Idem, p. 93).

Tal compreensão coloca em questão, especialmente, o papel mediador dos professores da escola básica e os objetivos de suas intervenções junto aos alunos. Mas essas são questões sobre as quais ainda não temos como responder nessa pesquisa, uma vez que somente a partir do segundo semestre de 2013 participaremos das aulas, imersos nas relações de ensino.

5. Tecendo algumas considerações sobre as reflexões dos professores

As reflexões dos professores, agora sistematizadas, possibilitarão que, a partir do próximo semestre, quando estivermos juntos em sala de aula, novas discussões, cada vez mais adensadas, aconteçam nas ATPC. Acreditamos que este é um caminho possível para que o redimensionamento das práticas com leitura e escrita vividas na escola e na sala de aula aconteçam.

Se a pesquisa nos tem possibilitado a sistematização de experiências documentadas sobre as reflexões de professores acerca do trabalho com a linguagem, o processo de formação desses professores - desencadeado pela pesquisa - objetiva - tanto quanto o projeto de pesquisa - o aprofundamento do conhecimento acerca das práticas de leitura e de escrita de fato vividas no processo educativo, em seus limites e possibilidades.

É dessa perspectiva que entendemos os espaços das ATPC como lugar de constituição de relações sociais, onde a formação docente singulariza-se, seja no sentido da apropriação e da elaboração de novas práticas, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos através da discussão de práticas já consolidadas. Ao mesmo tempo é na sala de aula, vivenciando as relações de ensino, que poderemos nos aproximar desses processos, o que pode, ao nosso ver, contribuir para a explicitação tanto das contradições que se presentificam na prática efetiva da sala de aula quanto das possibilidades de exploração dessas contradições em favor de “um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos”. (GERALDI, 1997, p.40).

Este projeto tem caminhado no sentido de que os professores, com o objetivo de modificar as condições de produção do trabalho docente no ensino da leitura e da escrita aos jovens ingressantes do ensino fundamental II, reflitam sobre as situações percebidas como problemáticas - mas passíveis de mudanças - para que se experimentem em tentativas de melhoria da qualidade da ação ao enfatizarem questões sociais relevantes. Portanto, é possível considerar que ainda que não delineado como tal, este projeto caminha no sentido de uma pesquisa ação (PEREIRA, 1998).

No entanto, do ideado ao acontecimento desenvolve-se todo um trabalho de apropriação do conhecimento pelos professores, da elaboração dos sentidos por eles indiciados à sua materialização em atos na dinâmica das relações de ensino, vive-se todo um processo ativo de compreensões, que leva tempo e envolve encontros e re-encontros, em contextos diversos, com aquilo que se está elaborando. Tentativas de ação, que os aproximem, e também os distanciem, dos sentidos que desejamos ver materializados não coincidem como um objeto e sua sombra. Há, portanto, todo um percurso entre o compreendido e idealizado e o trabalho pedagógico a ser efetivamente produzido.

Para finalizar essa interlocução vale lembrar que nosso desejo é caminhar em direção a um trabalho na “inter-ação” com o outro, em um processo de trabalho com a linguagem, a fim de que o aluno adquira os elementos linguísticos necessários que lhe permitam uma

compreensão sobre os usos efetivos do código da língua impulsionando-o para se expressar por meio da escrita, materializando no texto tanto suas vivências quanto os conhecimentos sistematizados apropriados por ele no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização* Campinas, SP: Mercado de Letras-Associação de Leitura do Brasil (ALB), SP: Fapesp, 1999. p. 61-96.
- FONTES, Joaquim Brasil. *O livro dos Simulacros*. Florianópolis: Editora Clavicórdio Ltda. 2000.
- GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: Martins, Maria Helena (org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.p. 47-53.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1977.p. 39-46.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras-Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1976.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes de. Escrever como deve ser. In: Tolchinsky, Liliana e Teberosky, Ana (org.). *Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1996. p.61-84.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisoli; FIORENTINI, Dario; PEREIRA Elisabete Monteiro. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia*. vol.3, N. 2, 1995. p. 11-21.

CONSTRUINDO UM DIÁLOGO: LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE LEITURA O ENTRECruzAMENTO COM AS DIFERENTES DISCIPLINAS CURRICULARES³⁴³

Maria Aurora NETA (UEG/PUC-GO)³⁴⁴

Resumo: o texto discute a importância do entrecruzamento entre os estudos de língua portuguesa, o ensino da leitura e as demais disciplinas do currículo escolar. A discussão perpassa a ideia de que o reconhecimento da importância da palavra falada, da escrita e da interpretação, conseqüentemente, da leitura na constituição das aprendizagens reforça a compreensão de que ler e escrever são práticas que estão incorporadas em todas as disciplinas, isto significa que o trabalho com a leitura e a escrita não são tarefas exclusivas dos professores de português, já que estas práticas não estão circunscritas a uma única disciplina: o português.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Disciplinas. Leitura. Ensino de leitura.

1. Leitura: presença nas diferentes disciplinas escolares

Este diálogo é feito a partir do entendimento de que a leitura não é objeto específico nem exclusivo dos estudos de língua portuguesa. Afirmar que tem sido discutida há um bom tempo por diferentes estudiosos, mas que ainda merece ser destacada, uma vez que pode-se perceber uma certa resistência, em âmbito escolar, a esta ideia. Por isso, professores de outras disciplinas, quando deparam com problemas de interpretação ou de aspectos gramaticais nos textos dos alunos recorrem ao professor de língua portuguesa, chamando-lhe a atenção para tais fatos. Atitude que evidencia que, para muitos professores, esses são “conteúdos” exclusivos dos estudos de português.

Sublinha-se que é necessária uma sensibilização a esta forma de pensar, pois para que ocorra o ensino e a aprendizagem, em qualquer disciplina, a leitura é fundamental, já que é por meio dela que os professores trabalham os diferentes conteúdos curriculares. Ainda, a divisão do conhecimento em disciplinas é uma forma de recorte estabelecida pelo discurso científico, em que separa-se para conhecer, ação que pode provocar muitas “armadilhas”.

O reconhecimento da importância da palavra falada, da escrita, da interpretação, conseqüentemente, da leitura na constituição das aprendizagens reforça a compreensão de que ler e escrever são práticas que estão incorporadas em todas as áreas do conhecimento. Isto significa que o trabalho com a leitura e a escrita não são tarefas exclusivas dos professores de português, já que estas práticas não estão circunscritas a uma única disciplina. Ponto de vista partilhado por Soares (2007) quando diz:

Na verdade, todos os livros são livros de leitura. Na história é leitura, na geografia é leitura, nas ciências é leitura. Daí esse princípio importante que não tem sido plenamente cumprido nesse país, de que todos os professores

³⁴³Este texto faz parte de algumas das discussões desenvolvidas em minha dissertação de mestrado defendida no ano de 2008 na Faculdade de Educação da UFG. Aqui estarão evidenciadas algumas falas de alunos/as que foram entrevistados/as durante a pesquisa cuja temática envolvia questões sobre juventude e leitura.

³⁴⁴Aluna do programa de pós-graduação em educação, nível doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora de língua portuguesa e estágio supervisionado no curso de letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos/ GO. Colaboradora do CAJUEIRO- Centro de formação, assessoria e pesquisa em Juventude. Goiânia. Brasil. maria.aurora@ueg.br

são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita. Cada um na sua área específica, porque é uma peculiaridade da leitura e da escrita. Cada um na sua área de conhecimento.

Todos os livros são para ler, refletir e serem discutidos, logo podem se integrar ao conjunto de atividades que se associam a essas, são inerentes ao processo de ensino - aprendizagem e dessa forma constituem objeto das diferentes áreas do conhecimento, quer estejam divididas em qualquer disciplina, seja português, matemática, história, geografia, biologia, física, artes, entre outras. Assim, quando os professores insistem no discurso da falta de leitura dos alunos é importante chamar a atenção para alguns questionamentos que retomam a questão em tela: a quem se destinam as leituras, os textos estudados em sala de aula nas diferentes disciplinas? Quem os significa? A quem é dada a tarefa de respondê-los? A resposta é clara, os alunos e as alunas. Desse modo, se todos os professores usam a leitura para intermediar os estudos que realiza, todos são professores de leitura.

Percepção que os jovens alunos entrevistados também possuem, e ao serem perguntados sobre a presença da leitura nas diferentes aulas, dizem³⁴⁵:

Não tem como aprender história, geografia, matemática sem ler. Não tem como. Aí, para você copiar um trabalho, você tem que lê pra saber o que você ta escrevendo. Então, não tem jeito, tem que ...tem que ler. Se não ler não dá pra fazer nada. Até pra gente andar na rua tem que lê o que ta nas placas, o que a gente ta vendo, imagine pra fazer um concurso, presta um vestibular... passa de ano no colégio. (Sandra, 16 anos)

Não tem como aprender as matérias sem ler, porque assim...geografia, história, biologia tem que estudar mesmo (Paula, 17 anos).

Não. Não tem não. Porque, como se diz, a leitura faz parte da vida. Então, como que você vai responder... uma pessoa, te pergunta algo, como você vai responder se você não sabe? Você não leu? Como você vai responder, um exemplo, uma matéria se você não leu aquilo, se você não aprendeu? Então, a leitura se baseia no aprendizado, na aprendizagem. Quem lê aprende (Alexandre, 17 anos).

Com certeza não, porque para você entender o problema, pode ser de qualquer matéria, você precisa da leitura. (Leonardo, 16 anos).

“Não tem como aprender as matérias sem ler” porque a prática da leitura está entrelaçada com todas as disciplinas, ler é uma prática individual e social necessária para a compreensão de qualquer matéria ou conteúdo escolar.

A percepção da presença marcante da leitura na escola requer dos educadores outras posturas em relação às suas finalidades e metodologias de desenvolvimento. Se isso não ocorre, a leitura continua aparecendo como um mero instrumento escolar e a função do leitor esvaziada, uma vez que, como tem apontado diversos pesquisadores, a leitura, os textos da e na escola têm sido, para muitos professores, pretextos para a apreensão de conteúdos, para memorizar conceitos, enfim, uma atividade mecânica de reprodução que dificulta o aparecimento da contrapalavra, como aponta os alunos quando dizem os motivos que os levam a fazer as leituras indicadas pelos professores.

³⁴⁵Aqui estarão evidenciadas algumas falas de alunos/as que foram entrevistados/as durante a pesquisa no mestrado, cuja temática envolvia questões sobre leitura e escola. Neste texto elas corroboram com a discussão proposta.

2. Leitura: mediação e sentidos

A leitura como mediadora do ensino-aprendizagem promove a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento e fortalece a concepção de que a prática pedagógica dos professores é uma ação que se desenvolve coletivamente, uma vez que todos os professores estão tecidos dentro de uma mesma rede, tecendo juntos a teia de conhecimentos necessários àqueles que estão na condição de aprendizes, os alunos e alunas. Ao reconhecer o caráter integrador da leitura dentro da escola, enfatiza-se que ler e escrever são práticas pedagógicas necessárias em todas as disciplinas.

Além da compreensão que coloca a leitura no centro das práticas pedagógicas dos diferentes professores, é importante ouvir os jovens alunos dizendo como percebem as práticas da leitura em sala de aula e que representações criam a este respeito, uma vez que existe o entendimento do caráter interdisciplinar da leitura e de que é possível tornar as aulas mais agradáveis e diferenciadas. As falas de Manuela, Ana, Leonardo, Cleusa, Alexandre são pontos de partida para que outros modos de praticar a leitura na sala de aula possam ocorrer. Um bom começo é ouvi-los:

Eu acho que tem que fazer atividades diversificadas, diversificadas maneiras com os alunos, levando à biblioteca, pro laboratório de informática, pondo de outros jeitos pra ler, não aquela... passar um livro, alguns livros mais interessantes, mais engraçados... tem muitos livros e tem muitos livros que são muito chatos. (Manuela, 17 anos)

Isso pode acontecer sim. É...através de dinâmicas, o professor pode procurar recursos de tornar a leitura mais agradável, talvez mudar o local da leitura, fazer uma leitura ao ar livre, ir pro laboratório de informática, biblioteca. As aulas expositivas costumam ser bastante cansativas, então essa mudança pode tornar a aula mais atrativa para os alunos, os alunos vão se interessar mais, e com maior interesse vai ser maior, é... a absorção no aprendizado. (Ana, 17 anos)

Com certeza tem jeito, porque a maioria dos alunos ta cansado dessa rotina. Pegar um livro, ler um texto só pra responder umas questões ou pra fazer um trabalho. Isso é...precisa, às vezes, da parte do professor tomar uma iniciativa de passa assim...uma questão de pegar uma revista pra ler, um jornal, uma coisa interessante, um livro pra fazer um seminário, uma apresentação na frente, isso chamaria mais a atenção dos alunos. (Leonardo, 16 anos)

Ah! Deixar que cada aluno coloque assim...arrumasse um tema, vamos falar sobre tal tema e cada um escolhesse o livro, a reportagem que se interessasse mais em falar, que ia ler com mais prazer. Ele estaria falando do que ele gosta, como ele gosta, então eu acho que isso despertaria mais interesse. (Cleusa, 17 anos)

Todo mundo gosta quando o professor diversifica as atividades. Todo mundo lê um pedaço aqui, outro ali, comenta, fala sobre a matéria. Muitas vezes o modo como a professora fala grava mais do que só quando a gente lê. (Alexandre, 17 anos)

Com efeito, os alunos sabem o que querem, indicam caminhos, como uso de práticas outras durante as aulas, discussões a partir de temas, aulas ao ar livre, escolha de leituras para comentar, mas também “resistem” ao tipo de leitura mecânica feito na escola. Se os alunos fazem as leituras dentro desta perspectiva e frisam a questão das avaliações como o motivo

maior para fazerem suas atividades de leitura, demonstram que se adaptaram à dinâmica e prática da própria escola porque necessitam dos resultados desse processo. Nas palavras de Zilberman (2001, p. 46) “o avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina”.

A partir do que dizem os alunos pode-se pensar também que, criando espaços para que eles falem, oportunizando diálogos podem-se construir outros modos de ler e de valorizar a leitura e tudo mais que a partir dela se pode realizar, quer sejam atividades ligadas à oralidade ou à escrita. Talvez se chegue a algum lugar, após análise da organização do trabalho pedagógico na escola e ouvindo os alunos, pois quando se ouve acolhe-se, valoriza-se. Pennac (1993) contribui dizendo:

O que afasta uma criança ou um adolescente da leitura de um livro não é só a televisão, o mundo fascinante dos videogames, das compras nos shopping-centers, dos lanches em cadeias como o MacDonal’d’s. Isso ocorre quando o livro deixa de ser “vivo” – a narração ao pé da cama, na infância, na hora de dormir, e passa a ser a “ficha de leitura”, obrigatória para o bom cumprimento do programa escolar. A partir do momento em que livro é dever, tudo contribui para afastar o jovem da tarefa. A espessura intransponível das páginas, a falta de diálogos do texto, a distância cronológica dos personagens.

O que Pennac (1993) está dizendo é reiterado pelos relatos feitos pelos jovens e que já se fazem presente nesse texto. Como esse autor, os alunos sinalizam para situações semelhantes e, assim, resistência, ruptura e deslocamento são palavras que ganham cada vez mais sentido quando se discute sobre leitura, leitor, juventude e escola.

Consequência desse raciocínio é o fato que deriva da imposição de uma forma de compreensão do texto lido ou da leitura realizada. Os alunos mencionam este fato, ou seja, muitas vezes diante da ação de interpretar a leitura que foi feita, os professores acabam impondo sobre os alunos um único modo de entendimento, isto feito a partir da proposição “sugerida” pelo autor daquele texto (leitor privilegiado). Atitude que, ainda, é muito presente na escola e que remete à herança do livro didático.

O professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão e cria-se uma leitura ideal, assim, a melhor leitura ou a mais correta é aquela que mais se aproxima da que foi proposta pelo autor do livro e, neste caso, a autoridade imediata não é nem o aluno nem o professor, mas o autor do livro (ORLANDI, 2001, p. 43).

Entende-se, então, que essa “pedagogia” abala a relação dos jovens alunos com a leitura porque ele não se sente parte da leitura que faz, uma vez que pela ação do professor já existe uma leitura prevista e ao leitor compete a tarefa de descobrir ou adivinhá-la. Nesse contexto, o leitor não participa da ação de compreensão, ele torna-se apenas um espectador da leitura que faz, ele não precisa se envolver para buscar os sentidos possíveis, pois não há leituras possíveis, mas uma leitura prevista ou uma leitura privilegiada e que se torna legítima à medida que a escola a faz homogênea, algo como uma “monoleitura”. Diante disso, além do silenciamento do sujeito-leitor há o silenciamento de sentidos do texto.

Contudo, na perspectiva que aqui estou trabalhando que é a leitura como uma prática cultural da linguagem, um exercício de interação, o leitor precisa marcar presença porque ele é o produtor de sentidos do texto. E mesmo que se considere que há um leitor virtual inscrito no texto, um leitor que é constituído no próprio ato da escrita ou aquele que o autor imagina (destina) para seu texto, como fala Orlandi (2001), isso não elimina a participação ativa do leitor real (aquele que de fato lê o texto, aqui o aluno) e este pode ser seu “cúmplice” ou um seu “adversário”, daí que mais uma vez a figura do leitor é imprescindível para a construção

dos sentidos do texto, especialmente, quando esse leitor é o jovem. Sujeito que traz consigo sua inquietação, rebeldia e criatividade.

É na dinâmica do processo de leitura que a relação entre o texto e o leitor se aprofunda, é nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores, desencadeando o processo de significação do texto. Por isso, para o desenvolvimento de uma prática que pressupõe a interação entre autor/leitor/texto é importante atentar para o fato de que a relação entre eles nega a possibilidade de se pensar em:

Um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo o percurso da significação do texto, a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação e, ainda, um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura (ORLANDI, 2001, p. 11).

Nega o exercício puro da paráfrase, que ao contrário da leitura polissêmica, centra-se no mesmo ou num único sentido e procura repetir o que o autor disse, bem como apaga noções agregadoras de sentidos, como a noção de intertextualidade. Na leitura parafrásica, a tarefa do leitor é capturar o sentido do texto e não empreender estudos/discussões que visam a busca da multiplicidade de sentidos, característica da heterogeneidade discursiva.

Muitas escolas têm efetivamente construído suas práticas de leitura e compreensão ancoradas na paráfrase e com isso acabam impedido que os jovens alunos participem de fato como leitores reais do texto, através da polissemia de que tanto fala Bakhtin (2006). Entende-se, a partir dessas ideias, que no ato da leitura esses sujeitos ficam entrelaçados, logo, na instauração do processo de compreensão da leitura não é possível operar somente com uma possibilidade de entendimento, principalmente se há a concordância de que os textos têm caráter polissêmico é sempre possível se deparar com outros sentidos.

À proposição de uma leitura a um grupo de alunos é preciso levar em consideração as características deste grupo, pois ao determinar a esse a existência de uma única maneira de interpretar um texto lido, o professor fornece a senha aos alunos para que eles se afastem cada vez mais da prática da leitura, uma vez que lhe é retirada uma das poucas oportunidades que têm de falar por si mesmos, expondo o que entenderam e como entenderam o que estão realizando. Sobre isso Geraldi (2002, p. 89) fala que,

Na prática escolar o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo, pois quando o tu-aluno produz lingüísticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

O autor chama a atenção para essa situação porque ela ainda tem ocorrido dentro da escola e fala que embora exista o diálogo em sala de aula, este é, muitas vezes, falso, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam e o aluno aprende. Para um entendimento que vai além dessa realidade e que busca redimensionar estas relações entre a leitura, o leitor, o texto e a escola as palavras de Certeau (1994, p. 264) são significativas:

Análises recentes mostram que toda leitura modifica o seu objeto, que uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto o livro é um efeito do leitor, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do leitor. Este não toma nem o lugar do autor nem

um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles.

Certeau (1994) evidencia muito bem o papel do leitor no ato da leitura e confirma a ideia de que não é possível, dentro do processo de construção de sentidos, operar com apenas um único sentido e ainda impô-lo por meio de uma postura autoritária, a qual, muitas vezes, é assumida pelos professores na escola. Nessa direção, é necessário dizer que quando falo de leitura possível entendo-a constitutiva do texto e ela se situa entre os limites da leitura, em outras palavras, uma compreensão que ultrapassa o espaço da paráfrase e que não extrapola os limites do espaço polissêmico.

As palavras de Certeau (1994) asseguram que é necessário promover cotidianamente o encontro da leitura e do leitor e possibilitar o diálogo entre os dois, pois leitura e leitor se prendem dialeticamente. Diante do exposto, penso que é relevante trazer o relato feito por dois alunos, pois o que eles comentam sobre a atuação de uma professora é bem significativo. Eles a tomam como referência e a têm como uma boa professora, dizem que durante a aula ela consegue fazer com os alunos participem ativamente da aula e atribuem isso à forma como encaminha a leitura e as atividades em classe. Esta professora trabalha com a disciplina de história.

A professora consegue chamar a atenção dos alunos, ela consegue fazer com que todos prestem atenção, sem falta de respeito, com comunicação. Há um diálogo entre aluno e professor, sem barreiras. Ela consegue passar a matéria da melhor forma possível, fazendo com os alunos consigam entender, consigam perguntar, formular perguntas e consigam comunicar com o professor. Ela consegue dinamizar a aula através de seminários, de formação de grupos de leitura, ela faz leitura acompanhada. Ela faz com que o aluno formule o conteúdo de acordo com o que está na apostila e que apresente o que aprendeu com a leitura que fez e de forma simples comenta a matéria que o aluno explicou, ela apenas complementa a matéria que o aluno explicou. Se houver algum erro, claro, todo mundo tá ali para aprender, a professora ajuda e se for preciso ela explica novamente junto com os alunos, sem que isso fique cansativo. Eu acho que ela consegue prender a atenção do aluno pelo jeito dela, porque ela envolve o aluno durante a aula. Outra coisa, ela quase não passa trabalho pra fazer em casa porque ela sabe da dificuldade que todos têm para vir pra escola porque todos trabalham o dia todo. Ela sabe do esforço que fazemos pra tá aqui estudando. (Henrique, 17 anos)

A nossa professora de história ela lê e explica aí ela fala pra gente ler e explicar, falar o que a gente entendeu. Ela deixa a gente falar, o que a gente entendeu, isso torna a leitura boa porque assim... ao mesmo tempo que você está lendo, está explicando o que aquele trecho está dizendo. A professora não fala sozinha, não concentra nela a aula, sabe. Ela põe todo mundo pra ler, para participar. E todo mundo gosta e participa porque todo mundo lê um pouco aqui, outro ali, comenta, fala sobre a matéria e na hora de responder as atividades, muitas vezes, nem precisa olhar o livro, porque a gente já aprendeu. (Alexandre, 17 anos)

O que os alunos estão dizendo mostra que para a leitura se tornar mais agradável, nos domínios da escola, não é preciso muita coisa e isso fica visível pelo que eles colocam, mas o que faz a diferença, neste caso, aparece no uso de algumas palavras, como *respeito*, *comunicação*, *acompanha*, *juntos*, *grupos* ou *seminários*, enfim são palavras que remetem ao coletivo e que descentralizam a figura do professor. A professora chama a atenção porque

consegue motivar um diálogo em sala de aula e isso a faz diferente. Há um fazer junto, com o aluno e não para o aluno. Esta postura constrói uma prática diferenciada que consegue atrair os alunos para as aulas de história.

A partir, então, do que se coloca evidencia-se que tanto o espaço das aulas de língua portuguesa como de história, geografia, matemática, biologia ou outra disciplina qualquer são espaços leitores e por isso os diferentes professores precisam refletir sobre os usos da língua, sobre a leitura, a produção escrita no decorrer das aulas, já que ler, escrever e produzir sentidos não se faz somente nas aulas de português, mas sim em todas as aulas.

Nessa perspectiva, ressalta-se: todos os professores são professores de língua e de leitura porque o ensino-aprendizagem é completamente mediado por estes dois elementos da linguagem. Essa visão amplia os domínios da leitura no contexto da sala de aula e redimensiona seu papel no âmbito das disciplinas curriculares e, além disso, fortalece a ideia de rede que está implícita no trabalho educativo e na construção dos conhecimentos necessários à formação daqueles que encontram-se na escola na condição de aprendizes: os alunos e as alunas.

Referências Bibliográficas

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Prática de Leitura na Escola*. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 89.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 43.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, Magda. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevista>>. Acesso em 20 de maio de 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001, p.46.

DEBATE REGRADO-POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM UM GÊNERO DO DOMÍNIO DO ARGUMENTAR EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jane Engel CORRÊA (UNISINOS)³⁴⁶

Resumo: Este artigo tem como objetivo demonstrar que é possível o trabalho com produção de gêneros textuais do domínio do argumentar nas séries iniciais. Esta atividade pertencia ao projeto “Por uma formação continuada e cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo da leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, desenvolvido junto ao PPGLA da UNISINOS. Este projeto desenvolve a noção de projetos didáticos de gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012), que alia o ensino de gêneros do discurso a práticas sociais. Foi escolhido o gênero oral debate regrado por se tratar de alunos no início da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Argumentação. Séries iniciais. Oralidade

1. Introdução

O projeto didático de Gênero que resultou neste artigo comprova que todos os gêneros textuais são possíveis de serem trabalhados em qualquer série escolar, independente das características do mesmos. Claro que eles precisam ser adaptados à realidade de cada turma e ter objetivos específicos dentro da proposta pedagógica que se pretende para aquele grupo de alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º ao 5º ano (BRASIL, 1997), ensinar a língua oral exige ação pedagógica que venha a garantir reflexão sobre a língua, respeito pelas formas de expressão oral e atividades que venham proporcionar o saber ouvir, refletir e argumentar.

A escola, através dos educadores, deve refletir cada vez mais sobre o seu papel social e procurar desenvolver habilidades argumentativas, sejam elas orais ou escritas, e também possibilitar aos educandos a aprendizagem de diferentes gêneros textuais e práticas de linguagens dentro de uma perspectiva sociointeracionista, adotando também a oralidade como objeto de ensino.

Ensinar a oralidade na escola não é ensinar a fala cotidiana, porque esta já pertence ao indivíduo, mas envolve o aprendizado da linguagem formal. Por isso, como qualquer outro conteúdo curricular, deve ser ensinada na escola de forma planejada e sistematizada.

Conforme Schneuwly e Dolz, (2004), há uma queixa entre os educadores de que os alunos não conseguem tomar a palavra em público, posicionar-se, argumentar com seus pares. E esta é uma realidade que pode ser modificada, se os professores proporcionarem momentos elaborados, com planejamento específico para a utilização do gênero oral no cotidiano escolar.

O que se vê em grande parte das salas de aula, no ensino de Língua Materna, é grande ênfase nos gêneros escritos, e desmerecimento aos gêneros orais. Como cita Luis Antônio Marchuschi, “os gêneros textuais falados não possuem ainda estudos em grande abrangência” (MARCHUSCHI, 2008, p.187). No entanto, é muito importante trabalhar a oralidade na escola a partir do ensino de um gênero, pois é uma atividade de linguagem que pode contribuir para

³⁴⁶ Jane Engel Corrêa –Unisinos-Universidade do Vale do Rio dos Sinos-São Leopoldo- RS-Brasil- E-mail do autor:janeengalcorrea@yahoo.com.br e ou jengalcorrea@gmail.com.

que o educando possa expor suas opiniões, pontos de vista e também construção de novos conhecimentos, já que o grupo irá aprender em conjunto a falar e ouvir o outro.

As capacidades linguísticas de ler, escrever, falar de acordo com a norma culta e ouvir com compreensão não acontecem sem serem ensinadas, utilizando uma organização metodológica, capaz de dar conta das necessidades dos estudantes, porque qualquer atividade precisa fazer sentido para o aluno, precisa estar conectada a uma prática social.

As oportunidades surgidas em sala de aula precisam e podem se tornar momentos de aprendizagem, momentos em que o aprender começa a fazer sentido porque nascem do interesse dos alunos e por isso mesmo fará sentido.

Desta forma, a partir do interesse dos alunos e daquilo que fazia parte do cotidiano daquele grupo, surgiu o tema que originou o trabalho com o gênero textual “debate regrado” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. O assunto “A violência no Bairro” já era trazido diariamente para a sala de aula, através de relatos informais dos acontecimentos vividos por aquele grupo de crianças sujeitas a uma realidade que as fazia sentirem-se incomodadas e inseguras, visto que se inserem em uma comunidade sujeita a grandes índices de violência.

2. Debate Regrado: um gênero do domínio do argumentar

Definido como “a exposição da razão em defesa de uma opinião contra um argumento” pelo Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2012, p.94), o debate permite expor livremente nossas ideias, mas também exige que saibamos respeitar as opiniões dos outros, sendo uma experiência enriquecedora para a sala de aula, pois além do desenvolvimento da linguagem oral é um exercício de cidadania.

No debate regrado, é preciso que se estabeleçam regras, os objetivos, o tempo limite para a participação de quem está de posse da palavra, pois só assim se dará uma comunicação efetiva com os demais interlocutores, possibilitando o ato responsivo dos mesmos (BAKHTIN, 2003, p.294). Mesmo sendo usada a fala para sua constituição, o debate regrado é classificado por Bakhtin (2003) como um gênero secundário porque exige a sistematização de uma sequência didática.

É preciso que se reconheça que a escola é e necessita continuar sendo um espaço democrático que visa a formação de sujeitos reflexivos e críticos e que estão sendo formados para atuarem socialmente e serem capazes da transformação da realidade social.

Já faz parte do cotidiano dos alunos “debater”, posicionar-se a respeito de algum assunto, mesmo que sejam crianças. O texto oral deve ser ensinado (DOLZ, SCHNEUWLY, PIETRO, 2004). Não basta apenas ter uma opinião sobre um assunto, mas é preciso saber expor, falar sobre a opinião. O debate amplia a capacidade dos alunos de encontrar uma solução a partir da escuta aos outros, sendo que o objetivo do trabalho com os gêneros do domínio do argumentar é encontrar, a partir do raciocínio coletivo, soluções viáveis para situações colocadas que estão sendo discutidas.

Também o debate, além de desenvolver as capacidades argumentativas, contribui para cultivar valores como respeito pela opinião do outro e cuidado com o ato da fala, pois de acordo com Schneuwly e Dolz (2004):

[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.138).

Em “Relato da elaboração de uma sequência: o debate público”, os autores Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean François de Pietro confirmaram através da elaboração e

aplicação de uma sequência didática sobre o gênero debate, que as crianças desde cedo produzem intervenções, tomam posição e sustentam argumentos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004,p.255).

Não há como saber falar, saber posicionar-se se não for proporcionada aos alunos esta possibilidade. E se os alunos não conseguem organizar sua fala para argumentar e opinar, não conseguirão participar com sucesso de determinadas práticas sociais.

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o domínio da língua possibilita a inserção e participação social, já que é com comunicação eficiente, há acesso a informação, há a possibilidade de expressar diferentes pontos de vista e partilhar visões diferentes sobre o mundo que rodeia os alunos (BRASIL, 1997).

A escola também precisa se constituir em ambiente que respeite a voz, e as diferenças, mas precisa ensinar ao educando o uso da língua adequando-a a diferentes situações comunicativas, fazendo com que o aluno possa fazer uso da língua de forma competente (BRASIL, 1997)

3. O texto argumentativo nas séries iniciais – Relato de um desafio

A experiência aqui relatada surgiu como atividade do Projeto “Por uma formação continuada e cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo da leitura produção textual escrita no Ensino Fundamental”, desenvolvido junto ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, com apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES. Este projeto, com base sobretudo no trabalho desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004), desenvolve a noção de projetos didáticos de gênero- PDG (Guimarães e Kersch, 2012), que aliam o ensino de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) a práticas sociais.

Como dentro daquele grupo, eu era a única que possuía uma turma de 3º ano, pois os participantes eram, em sua maioria, professores das séries finais do ensino fundamental, começaram as dúvidas de como se daria a produção textual, se meus alunos ainda não estavam com fluência em leitura e escrita. Poucos, naquele momento, entendiam o que era escrever um texto, e as produções, em sua maioria, eram feitas coletivamente.

Então, como as propostas dentro da formação são pensadas em grupo, surgiu a ideia de trabalhar com um gênero oral, e seguindo a proposta de agrupamento de gêneros de Schneuwly e Dolz (2004), pensamos no “debate regrado”.

Naquele momento comecei a me apropriar de algumas leituras que precisavam comprovar a tese de que podemos iniciar com diferentes gêneros desde o princípio da vida escolar de nossos alunos. Precisava me despir de alguns conceitos e também preconceitos em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Fui procurar conhecer a proposta de agrupamentos de gêneros textuais, trazida por Schneuwly e Dolz de que o ideal é de cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 62).

É sabido que a criança, desde pequena, participa do mundo ao seu redor e aprende a argumentar com seus familiares, pois desde um brinquedo que quer ou um passeio que quer fazer, ela precisa reforçar argumentos para convencer daquilo que pede. Então, por que continuar apenas trazendo para as aulas de língua portuguesa o texto argumentativo nas séries finais do ensino fundamental ou como em alguns casos somente no ensino médio? Essa foi a ideia que me moveu naquele momento.

Ao ser trazida a proposta em sala de aula, os alunos ficaram motivados porque iriam fazer parte de uma situação de aprendizagem inovadora, até então naquele ambiente. Informei aos alunos que eles iriam aprender uma nova forma de texto e que não seria escrito, e, sim, oral. Expliquei que nós precisaríamos de alguns recursos, tais como filmadora, televisão.

Questionei se eles sabiam o que era um debate. Alguns disseram que já tinham visto na televisão (se referiam ao debates políticos em época de campanha eleitoral). Procuramos juntos no dicionário o significado da palavra debate e, em conjunto, encontramos o que era mais adequado.

Surgiu então a produção textual inicial, no caso, o debate inicial. A situação de produção textual inicial está baseada nos estudos dos professores Dolz e Schneuwly(2004), que estudaram uma forma de ensinar a particularidade dos diversos gêneros, através de um modelo didático com o fim de compreender as características de cada gênero e a relação entre os gêneros trabalhados na escola, assim como também, os gêneros fora dela, através da sequência didática (SD) que consiste em o professor apresentar a situação (gênero) para os alunos, expondo o nome do gênero textual a ser trabalhado. Em seguida os alunos realizam a primeira produção textual. Desta forma o professor irá verificar os conhecimentos que os alunos têm sobre o gênero e planejará as atividades que serão trabalhadas pelos alunos ao longo da sequência didática.

A produção inicial é fundamental na aplicação do Projeto Didático de Gênero- PDG, para a elaboração dos meios necessários para os alunos atingirem o texto final com eficiência. O professor deverá trabalhar com diversos exercícios e atividades para que dominem o gênero escolhido. Essas atividades deverão ser realizadas por módulos ou oficinas e possibilitar aos alunos que construam seus próprios conhecimentos e interajam socialmente com os colegas.

[...] os módulos ou oficinas a serem desenvolvidas em cada projeto pedagógico proposto trarão atividades de leitura que levarão à produção textual. Decorre daí a criação da noção de projeto didático de gênero (PDG) como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um mais gêneros em um dado espaço de tempo, sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social (GUIMARÃES e KERSCH, 2012,P.23).

Foi realizada a filmagem que aconteceu no momento da fala que se constituiu na produção inicial do debate. Fiz o papel de mediadora, enquanto os alunos iam respondendo a perguntas que eles mesmos faziam aos colegas e também perguntas que eu fazia para eles, referente à violência no bairro. Questionava-os sobre quais os motivos de tantos assassinatos, roubos, que mais era temido por eles, o que faziam quando estavam com muito medo, se já tinham presenciado algum assalto ou morte, se existia alguma forma de acabar com tantos assassinatos.

Em nenhum momento houve a interrupção da filmagem e as falas surgiam com naturalidade. Nós apenas tínhamos combinado que, para falar, eles deveriam levantar a mão e aguardar a vez de falar. Também precisariam ouvir o que os colegas falavam e que estariam sendo filmados

A ansiedade por responder às perguntas era grande, e, em muitas ocasiões, eles queriam trazer depoimentos das vivências que tinham sobre o assunto que fazia parte do cotidiano deles. Cabe ressaltar que tentei ser o mais imparcial possível nos depoimentos que traziam, mas algumas vezes tive que intervir e pedir que retornassem ao assunto.

A produção inicial teve duração de vinte minutos e na próxima aula começaram as sequências de oficinas para dar seguimento ao ensino do gênero, pois “Cada gênero necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.120).

O Projeto Didático de Gênero continuou e começamos a realizar as oficinas. Na **primeira oficina** trouxe para eles o vídeo³⁴⁷ de um debate. Este debate foi retirado do

³⁴⁷ O vídeo pode ser encontrado no link: “https://www.youtube.com/watch?v=fpjZ_kDI_So”

YouTube de um programa de televisão. O tema do debate era “Bullying e violência nas escolas” (HORIZONTE DEBATE, 2011), exibido em 04/05/2011 pelo Programa Horizonte Debate. O assunto abordado se assemelhava ao assunto com o qual estávamos trabalhando, pois trazia questões de violência.

Logo após, começamos a estudar sobre o gênero. Entreguei para eles um texto (escrito), uma cópia para cada um, que explicava as regras de um debate, sendo esta a **segunda oficina**. No momento que líamos o texto que explicava como precisava ser um debate regrado, lembrávamos como tinha sido o nosso debate inicial, ou seja, a nossa produção textual inicial, pois os alunos tinham assistido à filmagem antes de terem acesso ao texto

No dia seguinte, na aula de Língua Portuguesa, fizemos a **terceira oficina**. Trouxe para eles o xerox de uma notícia veiculada em um jornal em nível estadual que trazia como manchete “Endereço da violência- A rua dos homicídios em Novo Hamburgo” (COELHO, 2012). A notícia se referia ao grande número de homicídios ocorridos em um pequeno período de tempo no bairro e especificamente em uma única rua. A leitura do texto foi feita em voz alta, ora por mim, ora por eles. E, como a notícia era longa, líamos em partes e discutíamos em conjunto o que estava sendo relatado. O texto serviria para terem mais argumentos quando acontecesse o debate final.

Na semana seguinte começamos a nos preparar para a produção final. Já estávamos na **quarta oficina**. Foi escolhido coletivamente quem seria o mediador, os debatedores e também as perguntas que norteariam as discussões durante o debate e quem seria participante do debate daqueles que ficariam na plateia.

Feitas as escolhas, os alunos tiveram um tempo para se preparem para a filmagem do debate. As respostas para as perguntas foram sendo elaboradas pelos alunos que seriam debatedores. Os demais alunos ajudavam os que seriam os debatedores e o mediador a formularem perguntas e respostas adequadas.

Na **quinta oficina**, aproveitamos o momento de preparo das respostas dos debatedores para analisarmos a fala dos debatedores e refletirmos sobre a língua padrão e a língua não padrão. Como estávamos estudando um gênero oral, fiz comparações oralmente de algumas variedades da língua. Utilizei algumas falas deles feitas no primeiro debate e fizemos conjuntamente uma adequação utilizando uma linguagem mais formal.

Expliquei que, mesmo não sendo um texto escrito, eles precisariam falar corretamente, até porque esse debate seria filmado e visto por outras pessoas na escola, servindo de exemplo para um grande debate que faríamos com toda a escola sobre o mesmo assunto.

O dia da **produção final** do debate foi esperado com grande ansiedade. Preparamos o ambiente da sala de aula em primeiro lugar. As classes foram retiradas e colocadas em outro espaço. As cadeiras foram dispostas de forma que eles ficassem sentados como se estivessem em um programa de televisão. E à frente estavam sentados em um semicírculo os debatedores e o mediador de frente para a plateia que eram os demais alunos.

O momento foi novamente filmado. O que mais surpreendeu é que, mesmo eles tendo as perguntas já elaboradas e sabendo o papel que cada um faria naquela situação, eles conseguiram improvisar e trazer ao final novos questionamentos com relação à violência. Uma aluna trouxe uma questão que ainda não havíamos discutido: “As crianças que agem com violência na escola, poderão se tornar violentas na vida adulta, mas só agem assim porque são maltratadas pelos familiares em casa.”

O que preciso informar é que estas crianças tinham entre 8 e 9 anos. Isto demonstra que, muitas vezes, nós, professores, subestimamos a capacidade argumentativa e questionadora que elas possuem.

A situação que seguiu após o término de debate, foi que, no dia seguinte, fomos assistir aos dois debates e então avaliamos conjuntamente a produção final através de uma

grade avaliativa, constituindo-se, assim, a **sexta oficina**, que contemplava os critérios necessários para a realização deste gênero textual. Ao final da avaliação, percebemos que o debate foi bem realizado, pois obteve êxito na maioria dos critérios.

4. Considerações Finais

Ao término do projeto, confirmei a hipótese, de que é necessário e possível diversificar as aulas de Língua Materna e, que, mesmo no início da vida escolar, os alunos devem ser inseridos na diversidade de gêneros textuais. O professor não precisa ficar esperando um determinado período da etapa letiva para tornar conhecido pelos alunos determinados textos. Não precisamos nos deixar dominar por um currículo que nos faz ensinar sempre da mesma forma e tendo como predominância a gramática e a ortografia. (GUIMARÃES, CASTILHOS, DREY, 2008).

Também é preciso que a oralidade se torne mais presente na vida escolar, pois não é porque o aluno chega na escola falando, que ele já domina a língua padrão e faz uso da palavra para se posicionar com argumentação necessária, se tornando participante ativo da sociedade, pois há uma popularização dos gêneros escritos na maioria das salas de aula e descaso dos gêneros orais.

Por sua vez, a escola não pode ficar isolada da vida como um todo e a aprendizagem textual deve interagir com uma prática social, independente se esse texto é da esfera escrita ou oral. O Projeto Didático de Gênero-PDG, faz esta ligação entre produção textual e a sua utilização no dia a dia do aluno, porque não há mais como termos apenas os gêneros escolares fazendo ligação entre o aprender e o ensinar, pois o aprender precisa fazer sentido para o aluno e ele tenha o desejo de aprender.

Portanto, a escolha de um gênero oral, para ensinar a argumentação veio dar conta do que os alunos já estavam fazendo, mas em forma de relatos. Eles discutiam a violência e já tinham uma percepção das causas da violência. E foi isto que fez os objetivos terem sido alcançados para aprendizagem de um gênero textual novo.

Referências Bibliográficas

BAKTIN, Michael. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAM, Charles. *Gêneros Textuais – Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. 1º ao 5º ano, Brasília: MEC/SEF. 1997.

COELHO, Alisson. Rua concentra 20% dos homicídios em Novo Hamburgo, no Vale do Sinos: Nove dos 44 casos registrados no quadrimestre ocorreram na Rua da Divisa. *Zero Hora*, 09 de jun. 2012, Policial/Notícias. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2012/06/rua-concentra-20-dos-homicidios-em-novo-hamburgo-no-vale-do-sinos-3785199.html>>. Último acesso: 04 jul. 2013

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (Tradução provisória de Roxane Rojo). São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

GUIMARÃES, Ana M.DE M.et al. *Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, Ana M.de M.& KERSCH, Dorotea F. *Projetos didáticos de gênero na sala aula de Língua Portuguesa*. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

HORIZONTE DEBATE. *Bullying e violência nas escolas*. YouTube. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vUkymA6IgNw>>. Último acesso: 04 jul. 2013

MARCHUSCHI, Luis Antônio. *A produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. Parábola Editorial, 2008.

DESAFIOS DA DIDATIZAÇÃO DA LEITURA: UM OLHAR BAKHTINIANO SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suzana dos Santos GOMES³⁴⁸ - UFMG

Resumo: Neste trabalho são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre as práticas de leitura coletados na segunda fase do Ensino Fundamental em escolas da rede pública de Belo Horizonte. Para tanto, foram analisadas as práticas de leitura e os eventos de letramento, observando-se em que medida as formas de apropriação/transmissão dos discursos de *outrem* oportunizaram o desenvolvimento das capacidades leitoras. Os resultados desta pesquisa reafirmaram a emergência da formação de professor no campo do letramento, tendo em vista a criação, no âmbito da escola, de um projeto de leitura assumido por todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão Leitora; Ensino; Mediação Pedagógica.

1. Introdução

Nas últimas décadas, tem se observado uma crescente demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social. Tal demanda não se restringe ao contexto brasileiro, mas diz respeito a um contexto mundial, que hoje coloca o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial das capacidades de leitura, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e ao exercício efetivo da cidadania.

Historicamente a capacidade de ler sempre foi considerada essencial à realização pessoal e, atualmente, muitos defendem a idéia de que o progresso social e econômico de um país dependem muito do acesso aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra, seja ela impressa ou digital. E é na escola que se podem identificar evidências do crescimento do público leitor. Mas é também lá que se evidenciam - diante de números alarmantes, os baixos índices de proficiência em leitura, os limites na formação específica dos professores para trabalhar as questões relativas à leitura.

Rossi (2003) afirma que a crise da leitura exige que se aborde o modo como a leitura, os livros e leitores vêm sendo tratados na escola. Também Fernandes (2004) ao analisar as práticas de leitura no Brasil, bem como as representações da escola, dos professores e do ensino na literatura infanto-juvenil, a partir da década de 1980, verificou que, de modo geral, as práticas de leitura nas escolas não estão dando condições ao aluno de participar ativamente da transformação social. Os dados ainda atestam que no Brasil não se criou uma política pública para a leitura, que cuidasse também da formação do professor.

Um grupo de pesquisadores, entre eles, Geraldi (1983); Brait (2001, 2005) e Rojo (2001, 2004 e 2009) revisitam conceitos bakhtinianos que contribuem para a discussão da leitura como prática social e como processo de co-construção de sentidos, no qual autor e leitor participam de situações enunciativas. Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana destacam que o texto só existe na relação leitor e autor. Leitura é interação. O autor construiu o seu texto no diálogo com outros textos e o leitor elabora sua compreensão, tendo como

³⁴⁸Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, M.G-Brasil. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

suporte as contribuições do autor. Como ato polifônico e dialógico, a leitura implica conteúdo e processo. O sentido da leitura é construído nessa relação.

Por todas essas razões, portanto, a leitura é importante no currículo escolar. É requisito fundamental para que o aluno exerça plenamente sua cidadania, participe da sociedade letrada em que se insere, tornando-se leitor e produtor de textos. Mesmo que o aluno não tenha que escrever livros ou gêneros de discurso complexos, certamente precisará ler muito para compreender e agir proficientemente com a linguagem. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre as propostas nos últimos anos, para se empreender a transformação significativa no ensino da leitura no Brasil.

2. As Condições de Produção da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas, em turmas da segunda fase do Ensino Fundamental da rede pública de Belo Horizonte. A coleta de dados mediante observação participante envolveu um estudo exploratório, seguido da pesquisa propriamente dita. As fontes de dados incluíram gravações em vídeo da rotina da sala de aula de Português, Inglês, Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática; gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos, análise dos gêneros do discurso em circulação e das práticas de leitura em sala de aula.

A perspectiva da natureza dialógica da linguagem foi o alicerce teórico em que se fundamentou a forma de observar e analisar os eventos discursivos durante as aulas. Coerente com esta perspectiva esta pesquisa objetivou conhecer as práticas de leitura desenvolvidas na Segunda Fase do Ensino Fundamental, bem como os gêneros discursivos que fazem parte dessas práticas. Para alcançar esse objetivo, procurou-se responder às seguintes questões: que práticas de leitura têm os alunos no contexto escolar? As interações entre professor e alunos interferem na construção de sentidos e compreensão do texto? Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram nas práticas de ensino das disciplinas curriculares?

A proficiência em leitura demanda um processo de aprendizagem contínuo que envolve todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis de ensino. Essa constatação traz implicações concretas para os professores nos cursos de licenciatura e destaca a importância da formação no campo de letramento de modo que os professores dominem conhecimentos linguísticos para avaliar sua concepção de leitura e repensar sua prática de ensino com os diferentes gêneros discursivos. Especialmente os professores da segunda fase do Ensino Fundamental, que têm uma formação voltada para a aquisição do conhecimento específico da área disciplinar que lecionam, têm se deparado com um número significativo de alunos que não compreendem o que lêem e esse fator interfere no processo de ensino e aprendizagem, visto que a leitura é um conhecimento imprescindível para a construção dos conhecimentos escolares.

A partir da análise, pode-se afirmar que o ensino da leitura envolve conhecimentos de responsabilidade de todas as disciplinas. Nesse sentido,

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos disponíveis para a comunicação humana, presentes no dia-a-dia. (NEVES, 2006, p.12)

O trabalho com a leitura que contribua para a formação de leitores críticos demanda que o professor vá além do conhecimento do conteúdo específico da sua disciplina e estabeleça o diálogo com seus pares, visando à socialização das dificuldades enfrentadas na leitura e, conseqüentemente na escrita, buscando coletivamente soluções para o desenvolvimento das capacidades linguísticas.

Cabe ainda acrescentar que a visão dialógica e discursiva da linguagem em Bakhtin (1952-1953/1997) dá suporte à compreensão de texto como qualquer elemento oral, escrito ou visual usado na produção de significado em determinado contexto social. Assim, o professor é desafiado a explorar diferentes gêneros do discurso em sua prática de ensino e trazer o mundo real da escrita para a sala de aula, criando a possibilidade de conexão do letramento escolar com as práticas sociais.

3. Práticas de Leitura na Sequência Didática de Ciências

Neste estudo adotou-se uma concepção de linguagem que considera que o ensino da leitura na escola envolve todas as disciplinas do currículo escolar. Essa é uma recomendação presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nesse sentido, o processo analítico neste estudo envolveu todas as disciplinas curriculares. Tendo em vista os limites de espaço neste artigo elegeu-se, para exemplificar a análise realizada, a Sequência Didática (SD) de Ciências.

A escolha desse evento se justifica por considerar que ele ilustra o trabalho com leitura e evidencia as capacidades de leitura que foram ensinadas/aprendidas. O limite do evento foi o tempo de utilização de um texto, numa determinada atividade de leitura. O conteúdo de análise foi o modo de ler, de discutir o texto em sala de aula, a maneira como os alunos realizaram as atividades de compreensão do texto.

Desse modo, a sequência didática de Ciências prosseguiu com um seminário organizado pela professora para leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema Drogas. Anteriormente, os alunos leram o texto de divulgação científica: “Drogas: cuidando da saúde”, participaram da exposição dialogal e, ao final, produziram um texto sobre o que aprenderam a respeito dessa temática.

De acordo com a professora, o objetivo da sequência didática foi conhecer e refletir sobre o problema das drogas e suas principais conseqüências. Nessa etapa, o modo de leitura predominante foi individual e em voz alta. A turma acompanhou a leitura realizada por alguns alunos e, em seguida, participou da discussão do texto, destacando pontos considerados importantes. A professora, por sua vez, coordenou a leitura oral e incentivou a apresentação espontânea dos alunos para tomar a vez no discurso, lendo o texto produzido. Além disso, comentou pontos considerados centrais nos textos dos alunos e os problematizou, partindo de questões reflexivas que foram centrais para mobilizar a participação dos alunos no discurso em sala de aula.

Episódio 1 (linhas 2-4, 22)

No início da aula, a Prof^a Rosana³⁴⁹ explicou para os alunos o que seria feito naquele dia na aula de Ciências, conforme trechos descritos abaixo:

2.	Prof^a: [inaudível] [...] Para poder colocar em pauta na discussão, está bom? Então o texto vai ser um incentivo para começar uma discussão sobre o assunto, que nós, na verdade, não chegamos a debater muito, não é?
3.	Vera: Debatermos já, fessora.
4.	Prof^a: É [...] Mas cada hora de um jeito diferente. Então, agora, talvez, possa fluir o assunto

³⁴⁹ Adoção de nomes fictícios para a professora e alunos com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos.

	[...].
22.	Prof^a: Vamos pensar um pouco, refletir a partir da leitura do colega [...] Porque às vezes, você pensa de um jeito e o seu colega pensa de outro. E quando a gente troca essas informações, essas ideias, a gente enriquece a nossa forma de pensar. Então muitas vezes esse debate aqui ele se faz necessário pra gente crescer mais. Crescer mais para fazermos juntos. Então, quem vai ler primeiro?

Ao propor a leitura dos textos produzidos pelos alunos sobre o tema “Drogas” e anunciar a importância de discuti-lo, a Prof^a Rosana menciona a função da leitura naquele momento e sua relevância no processo ensino-aprendizagem, postura essa defendida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e por autores como Rojo (2001 e 2009) e Schneuwly & Dolz (1997/2004) sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita na escola numa perspectiva enunciativa da linguagem.

Além disso, Rosana demonstra reconhecer a leitura como procedimento central para que o aluno se aproprie da função social do que vai ser trabalhado em sala. Ao apresentar sua proposta, a professora informa o porquê da realização de determinada tarefa. Nesse sentido, a prática de leitura se norteou pelo reconhecimento da heterogeneidade da interpretação dos alunos com base na escuta do sentido dado ao texto. As condições de produção do texto de divulgação científica que antecedeu a produção de texto dos alunos foram apresentadas por meio da leitura dos dados escritos na fonte bibliográfica. Os alunos tiveram acesso à Revista *Galileu*, veículo de circulação do artigo; receberam informações sobre o autor do artigo; e conheceram os motivos que o levaram a publicar esse texto, determinado pela época e contexto social, marcado também pela atuação política do autor em defesa da vida e da luta contra o consumo de drogas.

A concepção de aprendizagem que orientou essa prática pode ser representada pela própria concepção de leitura da professora, que ouviu e valorizou a produção e a interpretação de muitos leitores, bem como confrontou pontos de vista mediante o levantamento de diferenças e semelhanças nas leituras dos alunos. Dessa forma, autor e texto não tiveram estatuto de autoridade autônoma, mas de possibilidade relativa, ou seja, os alunos puderam interpretar o texto com base nas relações apreendidas entre os elementos que constituem a leitura, isto é, texto/autor/leitor/sociedade.

Na análise dos episódios, foram focalizadas as condições de produção em que essa prática de leitura se deu, mostrando-se que a atuação da professora, que se caracterizou por uma postura reflexiva e dialógica, foi decisiva no sentido de criar oportunidades para que os alunos pudessem ler e compreender os textos em sala de aula.

Episódio 2 (linhas 47-71)

47.	Prof^a: Então vamos passar pra frente. Nina, você quer ler agora?
48.	Nina: Eu não! Eu estou olhando aqui, eu estou com vergonha [...]
49.	Fernando: Vai lá, sô, você é boba? Ninguém vai te zoar não!
50.	<i>((Pesq.: Nina muda de ideia e pega seu texto e se prepara para ler.))</i>
51.	Roberto: Olha que legal, a Nina faz tudo.
52.	<i>((Pesq.: A aluna começa a ler o seu texto. Fala acelerada.))</i>
53.	Nina: Tá bom. “Drogas [...]. Drogas são substâncias capazes de modificar o funcionamento do organismo. Algumas das muito faladas são: maconha, <i>crack</i> , êxtase, cocaína e álcool. Muitas pessoas, geralmente jovens, começam a usar drogas por influência dos amigos ou brigas na família. Começam a usar para relaxar, falam que não vão viciar e muitas vezes, em apenas uma única vez depois de ter usado, já viciam e se tornam dependentes. Não conseguem controlar a vontade de usar a substância. A pessoa começa a mudar de comportamento, a se isolar, a ficar agressiva e tem várias outras reações que as drogas lhes causa [...]. Há três categorias de drogas: as depressoras, as alucinógenas e as estimulantes. As

	drogas só trazem coisas ruins”.
54.	Aluno não identificado: O quê?
55.	Nina: “[...] E muitas das vezes, a maioria delas causa situações de aborrecimento, tristezas, brigas, acidentes, doenças e infelizmente, mortes. Os fumantes têm mais chance de adquirir doenças cardíacas. Os que consomem álcool têm várias reações no organismo. Agora, fala sério. Que bobagem é essa? No mundo das drogas, vícios e dependências, eu quero é distancia! Dois pontos”.
56.	Prof^ª: Interessante demais!
57.	((<i>Pesq.:</i> <i>Vários alunos batem palmas para a leitura de Nina. Ela sorri um tanto envergonhada.</i>))
58.	Prof^ª: Você colocou aí dados importantes, não é?
59.	Lilian: Eu achei, professora, que ela tem razão droga só traz coisas ruins.
60.	Vera: Eu achei que ela, assim, tudo o que ela falou é verdade, porque a maioria das vezes é briga na família.
61.	Iara: É isso mesmo!
62.	((<i>Pesq.:</i> <i>Nina olha para os lados e sorri.</i>))
63.	Prof^ª: Briga na família?
64.	Vera: É. Muitas vezes a pessoa tenta esquecer os problemas usando drogas.
65.	Fernando: Ah! Mas não é bem isso não.
66.	Prof^ª: Escapar dos problemas, refugiar, mascarando com o uso das drogas?
67.	((<i>Pesq.:</i> <i>Alunos comentam entre si a fala da professora</i>))
68.	César: É véio, muita coisa interfere na decisão do cara.
69.	Débora: Foi interessante o que ela leu. Imagina o pulmão de quem fuma todo dia?
70.	Roberto: Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!
71.	Prof^ª: O uso das drogas [...] O que leva uma pessoa a entrar no mundo das drogas, não é? Os efeitos das drogas no organismo e as consequências. Então, ela tocou em vários pontos, importantes, não foi?

Após a leitura do texto por Nina, alguns alunos apresentaram comentários que permitiram perceber que os sentidos do texto vão se construindo na interação com os colegas. Lilian toma o turno 59 e diz que a colega tem razão – “Drogas só traz coisas ruins”. Vera concorda e acrescenta: “Na maioria das vezes é briga na família” – como situação motivadora para o uso das drogas. Iara interage com as colegas e ao se sentir contemplada no discurso afirma com uma modalização apreciativa: “É isso mesmo!”

Percebe-se que o processo de compreensão ativa do grupo emerge das diferentes respostas dadas pelos alunos. Fernando, no turno 65, entra na discussão apresentando uma nova faceta da questão: “Ah, mas não é bem isso não”. César toma o turno 68 e argumenta: “É véio, muita coisa interfere na decisão do cara”. Débora também aprova a leitura da colega e faz uma inferência: “Imagina o pulmão de quem fuma todo dia”. Compreendendo a gravidade da questão, Roberto entra na discussão e diz, aliviado: “Ainda bem que eu nunca mexi com isso! Graças a Deus!” A afirmação espontânea de Roberto evidencia que a palavra do outro no processo de atribuição de sentidos do texto tem papel fundamental. Ela provoca um encontro novo e envolvente – é o momento da “compreensão ativa” postulado por Bakhtin (1970-71/1979: 382).

Nesse sentido, é na interação com o texto, com os pares, que cada aluno vai se constituindo sujeito do seu ato de compreender. Reitera-se que, neste trabalho, leitura é entendida como processo de construção de sentidos, em que o professor cria condições para a interlocução entre leitores e entre leitor e autor, ou seja, interação entre sujeitos, em contexto social e cultural, sendo também o professor um elemento constitutivo dessa interação.

Os eventos da sala de aula apontam indícios do processo de internalização vivido pelo grupo, a reconstrução interna de uma operação externa. Vygotsky (1930/2003) afirma que toda função psicológica superior foi antes externa, ou seja, foi social na sua origem. Assim, o

autor destaca o papel do outro como mediador para o funcionamento intrapsicológico. Nessa perspectiva, conclui-se que o indivíduo inicialmente necessita do outro para realizar aquilo que, mais tarde, conseguirá realizar sozinho. Identifica-se nesse processo de interação a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetivos. Em outras palavras, o homem pode agir e pensar sobre os objetos e relacionar-se com o mundo por meio da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual faz parte.

Bakhtin (1952-1953/1979), numa perspectiva dialógica da linguagem semelhante à discussão de Vygotsky (1934/1988) sobre a ZPD, aponta a importância do permanente diálogo com outros enunciados e outras vozes e em interação constante com seus interlocutores, para a construção de novos saberes. Na perspectiva vygotskyana, o aspecto interacional dialético na organização da ZPD é um fator primordial para a aprendizagem, pois mediante a construção de espaços de aprendizagem, os alunos podem desenvolver novas capacidades.

Segundo Vygotsky (1934/1988), tanto o que é oferecido aos alunos – por exemplo, conhecimentos linguísticos – quanto o modo como a interação é organizada são elementos cruciais de mediação, pois se a intervenção pedagógica não estiver acima do nível de desenvolvimento real dos alunos, e se não for significativo, isto é, que tenha funcionalidade na vida cotidiana, não haverá aprendizagem e, conseqüentemente, não promoverá o desenvolvimento. De acordo com o autor, “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis de acontecer”. (Vygotsky, 1934/1988, p.118)

Cabe ressaltar ainda que, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997/2004), ao propor o trabalho com a leitura de textos produzidos pelos alunos, a Prof^a Rosana cria condições que favorecem o desenvolvimento de capacidades de uso ou prática social da linguagem. Também Geraldi (2004), ao discutir o trabalho de leitura com texto, mostra que a multiplicidade de leituras não é resultado do próprio texto em si, mas, sim, resultado dos múltiplos sentidos produzidos nas diferentes condições de produção de leitura:

Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo. (GERALDI, 2004, p. 108)

Como consequência desse enfoque dado à leitura, o contexto de produção é ampliado, uma vez que os elementos que integram o contexto de produção, circulação e de recepção do texto produzido e do texto lido não se restringem ao modelo padronizado – por exemplo, de localização de informação no texto –, mas ganha novos sentidos e significados construídos pelos participantes no contexto da sala de aula.

4. Considerações Finais

Este estudo, desenvolvido à luz da teoria da enunciação bakhtiniana, teve como objetivo conhecer as práticas de leitura desenvolvidas por professores e alunos da segunda fase do Ensino Fundamental na interação com textos de Ciências.

Para alcançar esse objetivo, procurou-se neste trabalho responder às seguintes questões: que práticas de leitura têm os alunos no contexto escolar? As interações entre professor e aluno e entre os alunos interferem na construção de sentidos e compreensão do texto? Que capacidades de leitura os alunos mobilizaram nas práticas de ensino de Ciências?

Assim, as mudanças almeçadas no campo da leitura demandam nova visão no ensino e das práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania. Os resultados dos alunos

das escolas públicas nas avaliações provocam reflexões sobre a adoção de procedimentos de leitura que contribuam para a superação do fracasso escolar. Constatando-se a gravidade da questão, defende-se o aprendizado da leitura e o acesso a uma formação que dê ao aluno possibilidades de praticar na escola e na vida o que é próprio do ser humano: a atitude responsiva ativa.

Optou-se por realizar uma observação que partisse do método sociológico bakhtiniano, ou seja, que considerasse a situação de produção dos discursos. No contexto atual da escola pública, constata-se um silenciamento da voz do aluno. É urgente que a palavra lhe seja devolvida. Como identificado neste estudo, as disciplinas do currículo escolar podem contribuir para a formação de leitores competentes, criando contextos que mobilizem os alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, bem como questionando sobre suas posições, negociando encaminhamentos, dentre outros.

Nos episódios de Ciências observou-se que a professora assumiu responsabilidades para o ensino da compreensão leitora. Os procedimentos de leitura adotados favoreceram a construção de sentidos. Assim, identificou-se, a intervenção mediadora da professora na condução do processo de compreensão de texto, o que favoreceu a ativação do conhecimento prévio e estimulou a produção de comparação de informação, ativação de conhecimentos do mundo, produção de inferências locais e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Na sequência didática, esteve presente o aspecto persuasivo, dialógico, que favoreceu a atividade mental dos alunos e do professor e, conseqüentemente, propício à construção de conhecimento. Desse modo, como defendido por Geraldi (2004), a produção de textos orais supera uma forma de apenas mostrar o que se aprendeu, para se transformar em produto de um trabalho discursivo desenvolvido por alunos e professores.

Concluindo, este trabalho não se encerra aqui; novos campos de investigação se abrem sobre as práticas de leitura, como também sobre as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no currículo escolar, na Educação Básica, a fim de abrir novas possibilidades de pensar o ensino de leitura em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, N. V.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1929/2004.

BAKHTIN, M.M.. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec. 1934-1935/1975.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1952-1953/1979.

BAKHTIN, M.M. Apontamentos. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1970-1971/1979, p. 369-397.

BRAIT, B. *Estudos enunciativos no Brasil*. Campinas: Pontes Editora, 2001.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, C. O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. *ANPEd*, GT: educação fundamental, Caxambu, n. 13, 2004.

GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: teoria & prática*, v. 3, 1983, p. 25-31.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

NEVES, I. C. B. *et. al. Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. (mimeo). s/p, 2004.

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

ROSSI, M. M. C. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Rojo, R.; Cordeiro, Gláís Sales (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1930/2003.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1934/1988.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: IMITAÇÃO, RETEXTUALIZAÇÃO E AMPLIFICAÇÃO DE TEXTOS

Jacqueline Diniz Oliveira SOUKI (UFMG)³⁵⁰

Resumo: Com foco na Pedagogia Retórica, pretende-se demonstrar como essa metodologia pode favorecer o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual. Foi priorizada a sugestão de atividades de leitura e produção textual de imitação de conteúdo, retextualização e amplificação, indicadas para o trabalho interativo em sala de aula. Pode-se afirmar que tais atividades, como ferramentas para o ensino da leitura e produção textual, são eficazes na mediação pedagógica, auxiliando aprendizes e profissionais, com vistas ao desenvolvimento da competência linguística de alunos de escolas públicas ou privadas do ensino fundamental e/ou médio.

Palavras-chave: Pedagogia Retórica. Leitura e produção de texto. Imitação. Retextualização. Amplificação.

1. Introdução

É sabido que a língua não é um mero sistema de regras. Como bem argumenta Marcuschi (2008), ela é uma atividade sociointerativa que excede o próprio código como tal. O seu uso, por conseguinte, deve adquirir um lugar central e ser o objeto fundamental de nossa observação. Só assim, podemos eliminar o grave risco de transformá-la em um simples instrumento de transmissão de informações. Com o intuito de trabalhar dentro de um quadro teórico que busque a consideração pelas ações linguísticas como práticas sociais, neste artigo, elencamos um conjunto de observações sobre a mediação pedagógica, no ensino e na aprendizagem da leitura e produção textual, por meio de sugestões de atividades de imitação, retextualização e amplificação.

Neste caso, procuramos mostrar diversas sugestões de atividades e orientar sua aplicação de uma maneira mais global. Na prática do ensino da leitura e da produção textual escrita, o professor poderá adequar as atividades escolhidas para o nível de ensino em que atua, compreendidas as etapas da educação básica brasileira: educação infantil (para crianças de zero a cinco anos); ensino fundamental (para estudantes de seis a 14 anos); e o ensino médio (estudantes de 15 a 17 anos).

Considerando o propósito deste artigo, é importante resgatar o conceito de retextualização, preconizado por Marcuschi (2008), que entende que a retextualização de textos orais para escritos não é um processo mecânico. De modo esclarecedor, ele assegura o seguinte:

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade escrita. Assim, para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem formado” (o texto escrito)... *a passagem da fala*

³⁵⁰Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Faculdades Padre Arnaldo Janssen. Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: oliveira.souki@yahoo.com.br

para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Já em termos de retextualização de gênero, como proposta de trabalho com diversos textos em atividades de linguagem no ensino da língua portuguesa, Dell'Isola (2007, p. 10) entende o processo de retextualização como a transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo esse que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da língua. Ainda segundo essa pesquisadora, nesse processo há um ponto de partida no qual existe uma grande reflexão sobre linguagem, língua, texto e gêneros textuais. Portanto, ainda de acordo com Dell'Isola, o processo de retextualização tem se mostrado um excelente recurso para o trabalho com gêneros.

Podemos afirmar que tanto as atividades de retextualização quanto as atividades de imitação e amplificação de textos permitem levar para a sala de aula certa diversidade textual, o que favorece a formação de escritores competentes na produção de textos coerentes, coesos e eficazes, como prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP).

Neste ponto, faz-se necessário explicitar o que são as atividades de imitação e amplificação, salientando, desde o início, que, ao falarmos de imitação, não se deseja estimular e imitar de grandes literatos como modelos a copiar. A leitura de grandes obras literárias é vital para a apropriação de um repertório linguístico consistente, porém, devemos levar em conta a necessidade de se trabalhar com a língua em uso, portanto, com as variantes linguísticas.

nejam os agora o que são as atividades mencionadas. Para isso, devemos voltar um pouco no tempo, visto que encontramos na Pedagogia Retórica uma forma de mediar, também, o ensino de leitura e de produção textual, dentro da perspectiva do não ensinar a língua, pura e simplesmente, e sim ensinar o uso da língua.

2. A Pedagogia Retórica

Em um breve retrospecto, veremos que os antigos entendiam que os grandes oradores eram fruto de uma dedicação firme e acirrada ao estudo e ao exercício prático (*exercitatio, imitatio*). Tinham consciência de que não lhes bastava nascer com esse dom ou aptidão natural. A habilidade de falar e escrever não era, para eles, uma questão de talento nato (*natura, ingenium*). Para a Retórica, só isso não bastava. Ler e pensar criticamente, bem como escrever e falar com clareza e rigor, é obra que leva anos a construir, preconizavam os antigos. Para os retóricos, a educação teórica (*doctrina, ars*) aliada à prática, complementa a aptidão nata e leva à excelência no falar e escrever. Além disso, o tipo e a quantidade de teoria e prática a serem utilizados precisam ser sempre dosados, em conformidade com a habilidade natural que os aprendizes trazem (Cícero, *De Oratore*, 1.25, p1-p2, 48; 2.18-21; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 2.11-12, 2.17-20). A partir dessa concepção, a Retórica se empenhou no estabelecimento e desenvolvimento de uma Pedagogia Retórica, um sistema de aprendizagem teórica e prática com o objetivo de desenvolver nos aprendizes competências na arte da comunicação oral e escrita.

Um aspecto importante da Pedagogia Retórica é a crença de que a observação e a análise de textos orais e escritos, comunicações bem sucedidas, são fundamentais. De fato, os inúmeros manuais de Retórica começavam não com prescrições abstratas sobre o tema, mas com a descrição das melhores práticas. A Retórica surgiu, pois, da observação, através dos tempos, dos hábitos linguísticos dos falantes e escritores bem sucedidos. Essas estratégias foram nomeadas e colocadas dentro de um sistema teórico, e assim se tornaram a arte (ou

tékhne) da Retórica.

No âmbito da Pedagogia Retórica, a análise retórica de exemplos possibilitava a imitação inteligente dos modelos. Tal análise deveria ser entendida como uma íntima contraparte da gênese, levando os aprendizes, ao fim do processo, a criar escritos e falas próprios. Práticas de imitação são sempre baseadas em um dado texto e podem levar o imitador ao conteúdo ou da forma, por meio de tipos clássicos de exercício, tais como:

- a tradução;
- a dupla tradução (que inclui traduzir um texto de um idioma para outro, deixando-o descansar um dia, e então, sem ajuda do original, retraduzir de volta para o idioma inicial);
- a paráfrase;
- a metáfrase (esta consiste em traduzir dentro de uma dada língua, de um gênero para outro, como uma carta em prosa para um poema);
- o epítome (abreviar um texto modelo concentrando seu conteúdo em um sumário expressivo).

A Pedagogia Retórica, além de enfatizar a imitatio, principalmente no início da aprendizagem, tem também por objetivo ensinar com base em todos os aspectos da arte. São objetos de ensino: os termos contextualizadores (kairós, audiência e decorum) e os gêneros, bem como os cânones da Retórica (inuentio, dispositio, elocutio, memoria e pronuntiatio), ou seja:

O orador deve ter invenção, disposição, elocução, memória e pronúnciação. Invenção é a descoberta de coisas verdadeiras ou verossímeis que tornem a causa provável. Disposição é a ordenação e distribuição dessas coisas: mostra o que deve ser colocado em cada lugar. Elocução é a acomodação de palavras e sentenças adequadas à invenção. Memória é a firme apreensão, no ânimo, das coisas, das palavras, da disposição. Pronúnciação é a moderação, com encanto, de voz, semblante e gesto. (CICERO. Retórica a Herênio, Livro I, 3).

Já a *amplificação*, na Retórica, os vezes tinha o significado restrito de incrementar o apelo patético de uma dada fala, uma figura de linguagem (clímax, hipérbole). Mas, na Pedagogia Retórica, amplificação é um tipo de exercício que consiste numa atividade de composição situada entre a imitação e a criação; uma atividade de compor, dado um texto, amplificando um aspecto do mesmo texto, acrescentando a ele uma parte criada pelo aprendiz. Em suma, é uma criação dirigida e contextualizada.

Os exercícios retóricos de imitação e amplificação são muito encontrados na Pedagogia Retórica, desde os níveis mais rudimentares aos mais avançados. A instrução na imitação e exercícios para amplificar e variar precediam as práticas de fala e da escrita. Os vários exercícios de imitação e amplificação são, por sua vez, baseados nas quatro categorias de mudança (adição, subtração, transposição e substituição), e constituem permutações da noção básica de imitação: mudar o conteúdo de um texto, mantendo a forma, ou mudar a forma, mantendo o conteúdo.

Como visto, o uso da diversidade textual e a criação e recriação de novos textos são presentes na Pedagogia Retórica.

Podemos, agora, detalhar as atividades de leitura e produção textual escrita. Deixamos claro que são apenas sugestões. Todas elas podem ser modificadas e adequadas às etapas de ensino e a determinado público. Descartamos a ideia de mostrar um simples manual com o ensino de gêneros. Nosso propósito, ao contrário, é tentar contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua, dentro da escola, em sua grande diversidade cultural e

social. Seguem, dessa maneira, as sugestões, com algumas orientações práticas

3. Algumas sugestões de atividades de leitura e produção textual escrita

1. Exemplos de atividades de retextualização de um gênero para outro (imitação de conteúdo).³⁵¹

<ul style="list-style-type: none"> – Carta pessoal para e-mail. – Artigo de opinião para entrevista. – Entrevista para artigo de opinião. – De tabela/gráfico para artigo científico. – De artigo científico para tabela/gráfico. – Artigo científico para artigo de divulgação científica. – De infográfico para artigo de divulgação científica. – De artigo de divulgação científica para infográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> – De charge para texto discursivo. – De texto discursivo para charge. – Poesia para prosa poética. – Prosa poética para poesia. – De conto/crônica para texto teatral. – De texto teatral para conto/crônica. – De conto/crônica para roteiro cinematográfico. – Retextualizar, passando de carta do leitor a artigo jornalístico. – Retextualizar, passando de artigo jornalístico a editorial.
---	--

2. Exemplos de atividades de retextualização de uma variedade linguística para outra variedade (imitação de conteúdo).

<ul style="list-style-type: none"> – Retextualizar, passando de uma variante regional para outra (no Brasil, sul/nordeste; sudeste/sul; sudeste/nordeste etc.). – Retextualizar, passando do português lusitano para o português brasileiro. – Retextualizar, passando de linguagem arcaica para linguagem contemporânea. – Retextualizar, passando de uma variante social para outra (dimensão relativa à classe social, socioeconômica, escolaridade, profissão etc.). – Retextualizar, passando de um texto vazado em gíria para um texto em língua-padrão. – Retextualizar, passando de uma variante relativa à idade para outra (incluindo as gerações). – Retextualizar, passando de linguagem infantil para linguagem adulta. – Retextualizar, passando de linguagem adulta para linguagem infantil. – Retextualizar, passando de uma variante da dimensão do sexo (gênero) para outra. – Retextualizar, passando de uma variante da dimensão da função para outra (por exemplo, plural de modéstia). – Retextualizar, passando de um grau de formalismo para outro (hiperformal, formal, semiformal, informal, pessoal). – Retextualizar, passando de uma sintonia (status, tecnicidade, cortesia, norma linguística) para outra.

3. Exemplos de atividades de retextualização da língua oral para a língua escrita (imitação de conteúdo).

<ul style="list-style-type: none"> – Apresenta-se a transcrição de uma narrativa oral, feita ou providenciada pelo professor.
--

³⁵¹ Nesse tipo de atividade, o aprendiz vai reescrever textos-modelo, mudando a forma e preservando o conteúdo. Não se exige dele, nessa fase, ter ideias, criar conteúdos. O aprendiz deve se preocupar somente com a forma. O professor pode, no início, exigir não só fidelidade ao original, mas uma “tradução” mais literal. Depois, pode passar a dar maior liberdade ao aluno.

- Mostra-se aos alunos, analisando o texto, como a língua oral é diferente da escrita.
- Pede-se aos alunos, em duplas, para retextualizar uma narrativa, do oral para o escrito.
- O professor faz um trecho juntamente com os alunos.
- Algumas duplas apresentam seus textos para a turma.
- Os demais alunos e o professor comentam os trabalhos feitos.

4. Exemplos de outros tipos de retextualização (imitação de conteúdo).

- Retextualizar um texto narrativo, usando o presente narrativo.
- Retextualizar um texto narrativo (em crônicas, lendas, histórias), passando do presente narrativo para o passado.
- Retextualizar um texto narrativo, passando do passado para o tempo futuro (imaginação do futuro).
- Retextualizar um texto narrativo, mudando a ordem cronológica.
- Retextualizar um texto narrativo, começando do fim para o início.
- Retextualizar um texto narrativo, começando do meio para o início.
- Retextualizar um texto narrativo, mudando o narrador.
- Retextualizar uma descrição, descrevendo uma mulher em vez de um homem, ou vice-versa.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, o indeterminado “se” por “você”, em uso indeterminado.
- Retextualizar um texto, substituindo, o “você”, em uso indeterminado, pelo indeterminado “se”.
- Retextualizar um texto, mudando de uma afirmação positiva para uma negativa.
- Retextualizar um texto, mudando de uma afirmação negativa para uma positiva.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso indireto pelo discurso direto.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto livre.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, a ativa pela passiva.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, a passiva sintética pela analítica.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, as orações reduzidas por estendidas.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, as orações estendidas por reduzidas.
- Retextualizar um texto, substituindo metáforas e outras figuras por linguagem denotativa.
- Retextualizar um texto, substituindo a linguagem denotativa por linguagem figurada.
- Retextualizar um texto, não usando os verbos “ser”, “estar”, “ter” e “haver”.
- Retextualizar um texto, concebido para uma audiência determinada, mudando a audiência. Por exemplo, retextualizar uma publicidade, pensada para a Classe A, dirigindo-a à Classe C.
- Retextualizar um texto, mudando o *kairós* (oportunidade). Por exemplo, retextualizar um discurso, pensado para uma época de crise econômica, adaptando-o para uma época de grande riqueza.

5. Atividades de retextualização com abreviação (imitação de conteúdo)

5.1 Exemplos de atividades de abreviação

- Resumir um texto de 1000 palavras para 800 palavras.
- Resumir um texto de 1000 palavras para 500 palavras, etc.
- Resumir um texto, sob a forma de palavras-chave.
- Resumir um texto, transformando uma resenha em um resumo.
- Resumir um texto, criando texto para legendagem intralingual.
- Resumir um texto, transformando uma reportagem em um artigo jornalístico.
- Resumir um texto, transformando uma reportagem numa notícia.

- Resumir um texto, transformando uma notícia numa nota jornalística.
- Resumir um texto, transformando uma descrição num classificado de jornal.

6. Atividades de amplificação (atividade de criação contextualizada).³⁵²

6.1 Exemplos de atividades de amplificação

- Inserir um diálogo numa fábula.
- Amplificar um provérbio ou uma máxima.
- Incluir uma descrição em um texto narrativo.
- Incluir um diálogo num texto narrativo.
- Detalhar algo que foi expresso sumariamente e de modo genérico.
- Amplificar a narração de um fato acontecido, inserindo as causas subjacentes a ele.
- Amplificar o relato de uma matéria, enumerando-se as circunstâncias dela concomitantes ou resultantes.
- Amplificar um texto, inserindo uma descrição de coisas, tempos, lugares, pessoas, apresentando-os como um quadro pintado a cores, uma descrição vívida (evidentia).
- Amplificar, interrompendo a narrativa e introduzindo, excursus, algo sobre algo ou alguém mencionado nela, que seja útil para esclarecimento do assunto principal.
- Amplificar um texto, introduzindo uma comparação de algum personagem ou fato narrado com outro fato ou personagem.
- Amplificar um texto, inserindo proposições lógicas.
- Amplificar um texto, inserindo provas e argumentos.
- Amplificar um texto, inserindo exemplos. Estes podem ser escolhidos por similitude, contrário, comparação, hipérbole, epíteto, imago, metáfora, alegoria.
- Amplificar um texto, usando fábulas, parábolas e apólogos para exemplificar.
- Amplificar um texto, aumentando as partes do discurso: inserir uma conclusão ou introdução, apresentar uma refutação a um argumento.
- Amplificar um resumo, transformando-o em uma resenha.
- Amplificar um texto, criando um lead para um texto narrativo, transformando-o em artigo jornalístico.
- Amplificar um texto, transformando uma notícia em uma reportagem.
- Amplificar um texto, transformando um anúncio publicitário num texto descritivo.
- Amplificar um texto, transformando um classificado num texto descritivo.

3.1. Sugestões complementares

Exemplos de atividades de imitação da forma

Esse tipo de atividade, bem mais complexo que os anteriores, exige ainda do aprendiz a imitação, mas somente da forma. Cabe ao professor, a partir de textos vazados em diversos gêneros e tipos textuais prototípicos, estabelecer suas formas, de preferência em trabalho conjunto com os alunos. Feito isso, os alunos, de posse de fórmulas textuais, roteiros, esboços detalhados, vão produzir seus próprios textos. Não se trata ainda de criação plena, uma vez que os assuntos, as ideias básicas e o roteiro são fornecidos pelo mestre. Os paradigmas dos tópicos de invenção (ver D'ANGELO, 2000), além de serem usados para a *inuentio*, também podem ser usados nesse tipo de exercício. Outra possibilidade de imitação da forma é

³⁵² Esse tipo de atividade é baseado num original que deve ser amplificado. Embora seja um exercício de criação, de conteúdo, ele conta com o apoio do texto-base, o que constitui um facilitador para o aprendiz.

trabalhar com poemas simples, de forma fixa, desafiando os alunos a compor uma quadrinha, um soneto, etc. O trabalho de composição literária, no entanto, deve ser uma atividade opcional para o aluno, e não pode ser avaliada como outros tipos de texto.

Paráfrase (imitação de conteúdo)

A paráfrase é uma atividade mais complexa, uma vez que, assim como a tradução interlingual, afeta o original em sua totalidade. Portanto, deve ser usada para alunos mais avançados. Sugere-se começar com textos pequenos, mais simples, e ir, aos poucos, aumentando a extensão e a complexidade dos textos.

- Primeiramente é feita a leitura do texto em voz alta, pelo professor ou um aluno adiantado. Os alunos acompanham, lendo o texto em voz baixa.
- O professor faz a análise do texto: apresenta a sua leitura, sua interpretação e explica palavras e estruturas difíceis, quando for o caso, e esclarece sobre o gênero em causa.
- O professor, após explicar o que é paráfrase, solicita que os alunos, trabalhando em duplas, façam uma paráfrase do texto.
- O primeiro parágrafo é trabalhado pelo professor, juntamente com os alunos. É importante informar que não é necessário alterar tudo, mesmo porque nem sempre isso é possível.
- As duplas apresentam sua paráfrase para a turma.
- O professor comenta oralmente os trabalhos e mostra a diversidade de textos gerados com base em um mesmo original.

É indicado que se proponha exercícios de paráfrase dos diversos gêneros e tipos textuais que se pretende abordar. No início, deve-se escolher textos que sejam os protótipos de cada gênero. Embora se saiba que os gêneros são instáveis, é necessário conhecer primeiro os protótipos. Posteriormente, podem ser apresentadas as variações e até mesmo os gêneros híbridos. Por meio dessas paráfrases, o aluno vai aprofundar seus conhecimentos sobre os gêneros e desenvolver sua capacidade de produzir textos nesses gêneros. Depois de feito o primeiro exercício de paráfrase, dependendo do estágio da turma, o professor pode apresentar para os alunos os tipos de paráfrase existentes.

4. Considerações finais

Caso comparemos o sistema clássico de ensino da produção textual e o atual, podemos constatar que eles não são mutuamente exclusivos; são complementares. Ambos preconizam o ensino de textos bem escritos, ou seja, ambos visam ao sucesso da escrita em termos de coesão, coerência, domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, adequação ao gênero textual proposto, entre outros fatores. Além disso, todos esses quesitos fazem parte de um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa: “desenvolver a competência linguística do educando”. Assim, buscando esclarecer melhor esta concepção - a contribuição da Pedagogia Retórica para o ensino da leitura e da produção textual -, enfatizamos que não se trata de um retorno radical ao passado, pois não se pode, realmente, negar a pertinência e eficácia de muitas metodologias em uso na atualidade. Porém, estamos convencidos da eficácia desse tipo de pedagogia na melhoria desse ensino. Ademais, essa postura pode levar o superação do preconceito de que a arte da Retórica ainda é vítima.

Referências bibliográficas

CICERO. *De oratore*. Trad. H. Rackham. The Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1942. 2 v.

CICERO. *Retórica a Herênio*. Trad. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.

D'ANGELO, Frank. *Composition in the classical tradition*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2000.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUINTILIAN. *Institutio Oratoria of Quintilian*. Trad. H.E. Butler. 4 v. The Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1920.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO: EM FOCO AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Antonilma Santos Almeida CASTRO (UNEB) ³⁵³

Edna Ribeiro Marques AMORIM (UEFS) ³⁵⁴

Resumo: Este texto apresenta resultados da análise feita, com ênfase na leitura e na produção, sob a perspectiva de Bakhtin, em livros didáticos de Língua Portuguesa, do quarto e quintos anos do ensino fundamental de nove anos, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2013. Foram analisados: a coletânea, os gêneros e os suportes trabalhados, as atividades apresentadas inserindo o aluno no mundo da leitura e da escrita. Os resultados apontam para: mudança significativa na prática da leitura, sem priorizar unicamente a voz do autor e, na produção, valorização das condições de produção, efetivada a partir de um planejamento.

Palavras-chave: Leitura. Livro didático. Produção textual.

1. Nota introdutória

O presente artigo trata da leitura e da produção textual em sua face pedagógica: a partir da análise coleção dos volumes 04 e 05 referentes aos livros didáticos do quarto e quintos anos do ensino fundamental de nove anos, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2013. Busca-se, nesse espaço, refletir sobre o papel do livro didático como instrumento de incentivo do leitor - escritor em formação. Para tanto, a análise foi fundamentada nas ideias de Bakhtin (2006), de Yunes (2002), de Antunes (2003), de Prestes (2001), de Brandão e Micheletti (1997), entre outros importantes pensadores sobre o tema.

Neste espaço discursivo, entende-se que a leitura, na escola, deve ser considerada como atividade interativa e cotidiana, mediada pela apreensão da palavra. Como afirma Yunes (2002, p. 14), deve-se “repensar o conceito tradicional de leitura, sobretudo aquele atrelado à escolarização: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda assim, ser incapaz de compreender o que leu”. A leitura precisa ser considerada como ato envolvente em que o aluno é co-partícipe na construção dos sentidos.

Seguindo na direção desse pensar, Prestes (2001) diz ser preciso modificar a concepção de escrita ainda presente na escola, ou seja, faz-se com que a produção textual - oral ou escrita - deixe de ser uma atividade mecânica, com fins avaliativos para ser concebida como ação verbal entre interlocutores situados em espaço e tempo socialmente históricos e que o aluno perceba a escrita na perspectiva da autoria. Partilhando desse mesmo pensamento, a análise em foco teve como questão central refletir sobre até que ponto o livro didático utiliza estratégias que despertem o leitor em formação para a realização de uma leitura proficiente e para uma produção de texto crítica e com base autônoma.

Assim, foram analisados os volumes 04 e 05 da coleção intitulada “A Aventura da Linguagem”, de autoria de Luiz Carlos Travaglia, Silvana Costa e Zélia Almeida, editada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas- IBEP, indicado pelo Guia de Livros Didáticos, PNLD 2013.

³⁵³ UNEB, Salvador, Bahia, Brasil, antonilma.almeida@bol.com.br

³⁵⁴ UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil, eedmarques@gmail.com

A coleção está organizada em quatro unidades, nos dois volumes, sendo que cada uma delas trabalha um gênero textual específico. Cada unidade é formada por um capítulo e é nomeada com títulos que remetem ao gênero textual priorizado. As seções e subseções são relacionadas por temáticas que são focalizadas nos textos propostos para a leitura principal. Assim, a coleção se organiza em quatro unidades, nos dois volumes, tendo tanto o tema quanto os gêneros explorados como princípios organizadores.

Pertinente esclarecer que, para esta produção, foram focalizados os aspectos referentes à leitura e à produção textual contidos na primeira unidade de cada volume. Evidencia-se ainda que os textos trabalhados tanto no eixo da leitura quanto no da produção apresentam temáticas ligadas aos interesses da faixa etária dos alunos para os quais se destinam.

2. Concepção de leitura e produção textual: aspecto fundante para a formação do leitor

Sabe-se que a base etimológica da palavra “leitura” é o verbo ler. Para Sutter (2002, p. 69), leitura significa “o ato de ler”. A palavra ler tem origem no verbo latino “legere”, o qual significa, em sua primeira acepção, “o ato de colher, ajuntar, armazenar” (SUTTER, 2002, p. 69). À semelhança da civilização romana em seus primórdios, a qual era eminentemente agrária, pode-se, então, entender a leitura como o ato de colher conhecimentos e armazená-los na memória, “o grande celeiro dos nutrientes da vida pessoal e da história coletiva de uma sociedade” (SUTTER, 2002, p. 71). Pode-se ainda pensar como Yunes (2002, p. 16), ao afirmar que ler “é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada”. Seguindo essa linha de pensamento, Freire e Schor (1986, p.22) dizem que “ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto [...]”.

Assim, pode-se dizer que o ato de ler é marcado por uma complexidade, já que envolve a compreensão do mundo mediado pela palavra, enquanto signo variável, tendo esta uma configuração simbólica criada pelo homem nos processos interativos. Nessa direção, compreende-se a necessidade de ter a presença de um leitor ativo, ou seja, que age sobre as incompletudes do texto. (BRANDÃO E MICHELETTI, 1997).

Entende-se que a compreensão do que seja o ato de ler, como construção de sentido, implica pensar em trabalho voltado para a formação de leitores ativos e críticos, frente a múltiplas leituras da palavra-texto, leituras essas que circulam nas diferentes instâncias sociais. Quem seria então o responsável pelo processo de formação do leitor? Esse papel cabe formalmente à escola, instância com capacidade para desenvolver tal função. Isso porque pensar na formação de leitores proficientes pressupõe pensar a relação da leitura com as implicações pedagógicas decorrentes da concepção que se defende, que, segundo Antunes (2003, p. 79), podem ser: promover a leitura de textos autênticos, desenvolver leituras interativas, motivadas, críticas, diversificadas, de fruição, entre outras.

É importante destacar que essas implicações pedagógicas devem se apoiar no desenvolvimento de atividades contidas no livro didático, instrumento que pode incentivar uma sequência de exercícios, trabalhando com a diversidade textual, favorecendo experiências significativas de leitura, constituindo-se em meio para fomentar a produção escrita com autoria.

Ao falar da relação intrínseca entre leitura e produção textual, não se pode perder de vista que a linguagem enunciada jamais é inocente, sendo fundamentada no universo da enunciação, em que:

toda fala, todo discurso depende do lugar do qual se fala: a mesma frase dita por um juiz ou por um motorista de ônibus tem efeitos totalmente diversos, se eles estiverem no exercício de suas funções, e podem ser semelhantes se

ambos, como cidadãos, estão no mesmo espaço dos direitos civis. (YUNES, 2002, p. 18).

Dessa forma, a leitura e a escrita não devem ser trabalhadas separadamente, no âmbito escolar, nem mesmo entendidas como algo externo a um contexto, mas sempre associado às condições de produção, através das quais podem ser explicitados o que se diz, como se diz, para que se diz, quando se diz, onde se diz e por que se diz.

Assim, para que o leitor seja também um bom produtor, faz-se necessário que ele seja exposto a uma grande quantidade de textos, dos mais variados tipos e gêneros, a fim de que possa construir o seu próprio estilo textual. Uma vez imerso nesse universo, o leitor em formação poderá tecer suas próprias conjecturas acerca do assunto a que se propôs escrever.

Faz-se importante lembrar que a produção textual é uma atividade de parceria que implica a existência de um outro para haver a comunhão de ideias. No dizer de Antunes (2003, p. 45), a atividade de escrita:

É uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”), de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

E ter o que dizer é relevante, principalmente se o produtor sabe para quem escreverá, quem é o seu referente. Ele usará a palavra certa, se as condições de sua produção lhe estiverem claras. Como bem esclarece Bakhtin (2006, p. 117):

[...] Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Por isso mesmo é que a escola não deve propor uma escrita sem destinatário, tendo como foco apenas a correção do professor. A palavra escrita, assim como a falada, é o meio que promove a interação entre as duas faces defendidas por Bakhtin (*op. cit.*). Pensar nessa condução no processo da escrita implica pensar nas condições pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Antunes (2003, p. 61) cita algumas características que devem estar presentes no exercício da produção textual, dentre as quais se destacam: uma escrita de autoria também dos alunos, uma escrita de textos socialmente relevantes, uma escrita funcionalmente diversificada, uma escrita adequada em sua forma de apresentar.

Para desenvolver essas e outras características citadas pela autora, o professor pode e deve apoiar-se no livro didático, sendo uma alternativa para um trabalho que entenda a produção fazendo parte de um todo e não meramente concebendo-a como atividade mecânica, para um único leitor – o professor – com um único fim – a nota.

Entende-se que o livro didático pode ser visto como um forte aliado à prática docente, se for considerado como um dos recursos que o professor pode disponibilizar para materializar a compreensão de que “no sistema educacional efetivamente, de maneira co-participativa, ler e escrever se constituem em duas faces de um mesmo processo cognitivo” (PRESTES, 2001, p.18).

3. A exploração da leitura e da produção textual na perspectiva da coleção

A proposta da coleção, nos dois volumes analisados, é de que o ensino-aprendizagem da língua materna deve se efetivar nas múltiplas formas de uso e nas diferentes instâncias sociais. As unidades, os capítulos e as seções apresentadas propiciam o trabalho com a leitura e a produção textual, concebendo-as como atividades que fortalecem a postura centrada na autonomia e na criticidade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania.

A coleção analisada propõe um trabalho com a leitura, no qual o aluno é considerado leitor em formação, devendo ter acesso à maior quantidade de textos possível, a fim de que se torne leitor ativo e proficiente. A coleção possui variados gêneros textuais, incluindo, em seu rol, a leitura de textos verbais e não verbais, além de apresentar textos literários e não literários, mostrando os diferentes modos de produção, tanto na modalidade falada, quanto na escrita. Assim, são lidos e apresentados poemas, contos, trechos de romance, cartas, bilhetes, artigos de divulgação científica, notícias, reportagens, telas (obras de arte), entre outros. É importante salientar que os gêneros são apresentados em diferentes registros: do mais formal ao menos formal.

Quanto aos suportes, pode-se dizer que há também uma significativa variedade, são expostos textos retirados de revistas, jornais, livros, ambientes virtuais, revistas em quadrinhos, fotografias, outdoors, dicionários e outros. Pertinente destacar que os suportes trabalhados circulam em instâncias públicas e privadas, possibilitando um acesso a diferentes situações sociocomunicativas. O eixo da leitura é trabalhado, na coleção, nos volumes analisados, por meio das seções: “Pré-texto”, “Texto” e “Dialogando com o texto”.

Na seção “Pré-texto”, os conhecimentos prévios são ativados, procurando despertar o interesse do aluno para o texto a ser lido. Há questões relativas ao texto principal, que são ampliadas com a leitura de outros textos, versando sobre a mesma temática ou com temas que se aproximam. É proposto um trabalho com o levantamento de hipóteses para que o aluno exercite a capacidade de antecipar, avaliar e reavaliar as possibilidades de compreensão. Como exemplo, tem-se, no primeiro capítulo do volume 05, a leitura do texto “O menino no espelho” de Fernando Sabino, observa-se que a atividade prévia se realiza por meio dos seguintes questionamentos: “Você já teve um sonho assim?”, “Você já passou por essa experiência?”

Dando continuidade, na seção “Texto”, encontra-se a exposição dos textos considerados principais, pois a partir deles são propostas diferentes atividades que remetem a outros textos que serão propiciadores da produção tanto na modalidade oral, como na escrita. Ainda tomando como referência a primeira unidade do volume 05, na seção “Texto”, aparece o fragmento do romance “O menino no espelho”, acompanhado de questões, presentes na seção “Dialogando com o texto”, as quais possibilitam a verificação de informações no nível explícito, implícito e crítico, permitindo ainda a verificação, localização e retomada de informações em diferentes parágrafos. Pode-se ilustrar tal afirmação com os seguintes exemplos, constantes da página 13: “Questão 1: No primeiro parágrafo do texto, o narrador usa uma palavra para caracterizar o sonho que teve. Qual palavra?”; “Questão 2: Na sua opinião, por que o narrador foi ensaiar seu voo no fundo do quintal?”; “Questão 4: Que frase do quarto parágrafo demonstra que o narrador não está seguro de estar mesmo ficando mais leve que o ar?”.

Por fim, na seção “Dialogando com outros textos”, propõem-se a compreensão e a ampliação a respeito da temática, por meio da leitura de textos pertencentes a outros gêneros. Ainda no volume 05, trabalhando o diálogo entre os gêneros, são trazidos dois textos em formato de poema, com a mesma temática, intitulados de: “Sonho de menino”, de Paulinho Pedra Azul, na página 14, e “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, na página 15. Complementando a ampliação da temática, há também a exploração de duas imagens

representando a Via Láctea, na página 16. Pode-se citar, ainda, a leitura proposta na primeira unidade do volume 04, na página 10, o conto infantil “Chapeuzinho verde” que dialoga com o texto publicitário “Não deixe a natureza ir embora”, na página 15. Acredita-se que, com o uso de estratégias assim, o aluno pode compreender que, a partir das diferentes vozes, existem outros modos para tratar um mesmo tema e que o uso da língua é dinâmico e reflexivo.

No que se refere à produção, a coleção propõe um trabalho de produção de texto, considerando a escrita como prática social, que permite a interação entre sujeitos que convivem em diferentes esferas sociais. Oportuno esclarecer que a proposta da produção textual sempre está atrelada à temática e aos gêneros trabalhados no eixo da leitura, considerando as seções citadas anteriormente, havendo, assim, uma relação íntima entre leitura e escrita.

Nos dois volumes da coleção, propaga-se a ideia de que toda e qualquer produção de texto, seja na modalidade oral ou escrita, precisa ter clareza das condições de produção. Assim, destaca-se a importância de se ter o que dizer, para quem dizer, como dizer, quando dizer, onde dizer e por que dizer, considerando que as habilidades de produção se fortalecem no exercício diário por meio do contato com a maior diversidade de textos possível. As atividades de escrita são propostas nas seções denominadas “Vamos falar” e “Produção de texto”. Na primeira, há um direcionamento para a produção oral, já na segunda, o texto é escrito. Para ambas, são expostas as condições de produção.

A coleção apresenta, nos dois volumes, uma coletânea de exercício para a produção, considerando os diferentes gêneros textuais. Nos dois volumes, são sugeridos a produção de contos, lista de sugestões, regras de jogos, resumos, bilhetes, cartas, e-mails, sinopses de filme, poemas, entre outros. Observa-se que a produção se modifica a depender da temática e do gênero estudado, indo da estrutura mais simples, a exemplo do bilhete, à mais complexa, como sinopse de filmes.

Os gêneros trabalhados são expostos em suportes que situam a prática da escrita em contextos sociais de uso, trabalhando com os diferentes letramentos, a saber: literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico e multimodal. Assim, o aluno tem contato com revistas eletrônicas e impressas, ambientes virtuais, jornais, dicionários, entre outros. O aluno é orientado a considerar a estrutura de cada suporte, por onde a produção é veiculada, desenvolvendo as etapas de planejamento, atentando para a delimitação do tema, a eleição dos objetivos, a escolha do gênero, a delimitação dos critérios de ordenação das idéias e a escolha da forma linguística que a produção deve assumir: mais formal ou menos formal.

As atividades de produção de texto têm a preocupação de que o aluno primeiro perceba e conheça a forma como o texto é organizado, observando aspectos relativos à estrutura, ao suporte onde é veiculado e ao destinatário específico ou a outros impossíveis interlocutores, para, em seguida, ser feito o pedido de produção, atentando para as especificidades de cada gênero. Ilustra-se esse aspecto por meio da atividade proposta, no primeiro capítulo do volume 05, onde, nas páginas 18 e 19, é dada uma orientação sobre interjeição, seguida de uma proposta em que se sugere ao aluno que, em grupo, observe o emprego dessa classe e, em seguida, construa um cartaz, relacionando as interjeições com os sentimentos que elas exprimem. Nas páginas seguintes, é proposta uma discussão sobre as diferenças entre a língua falada e a escrita, para somente na página 24, ser feito o pedido de produção escrita, fazendo a retextualização, com uma narração, a partir da história em quadrinhos.

O caráter avaliativo da produção pode ser verificado na página 25, quando são dadas ao aluno instruções para que este seja avaliador do seu próprio texto, depois troque com o texto do colega, para, em seguida, fazer a reescrita, caso considere necessário. Ainda na página 25, é sugerida uma produção oral, com a narrativa de um sonho. Primeiro, a narrativa é feita individualmente, por aluno, em cada grupo. Em seguida, cada grupo elege um dos

sonhos para recontar à turma, por fim os sonhos selecionados são contados e a turma avalia: qual é o mais interessante, qual o mais maluco ou estranho, qual o mais engraçado e justifica a escolha. Com isso, observa-se que o professor não se constitui no único avaliador das produções.

Oportuno esclarecer que os temas propostos para as atividades de produção são pertinentes à faixa etária relativa às idades dos alunos, que se encaixam no perfil dos estudantes do 4º e 5º anos, para os quais se direcionam o 4º e o 5º volumes aqui analisados. Entretanto, percebe-se que, nessa coleção, é evitada a entrada de temas que retratem conflitos mais densos e complexos, tais como: a discussão de etnia, de variação linguística, gênero, opção religiosa, entre outros.

Nota-se fragilidade no que se refere ao aspecto de orientação para o registro linguístico. Em muitos pedidos de produção, percebe-se que não é dada ao aluno a orientação para que ele se atente à forma de registro da língua, considerando as variações linguísticas. A exemplo, destaca-se o pedido da produção de um e-mail, no volume 05, na página 94, na qual, nas orientações oferecidas, não são ressaltadas as diferentes possibilidades de registro e a possível avaliação linguística que pode ser apresentada nesse tipo específico de escrita, considerando o suporte. Ainda no volume 05, na página 128, observa-se essa mesma fragilidade, quando é proposto que o aluno faça uma produção escrita, retratando um tempo futuro, com uma diferença de vinte anos. Seria importante que a coleção vislumbrasse o caráter dinâmico da língua e chamasse atenção do aluno para a forma de registro, pois, mesmo sendo um tempo hipotético, é possível pensar que, no futuro, existam outras formas de registro da língua.

4. Conclusão

Diante da análise, pode-se afirmar que, no tocante à leitura, há uma considerável mudança na sua prática, tendo em vista que o trabalho com texto não se limita a questionamentos superficiais, tais como “o que o autor quer dizer?” ou “qual a mensagem do texto?”, mas a buscar o conhecimento prévio que o aluno traz, a fomentar uma reflexão sobre o assunto discutido, a relacioná-lo com outros textos, de diferentes gêneros e modalidades, extrapolando a sua interpretação.

No que se refere à escrita, nota-se que também houve avanços marcantes, pois a produção textual já é concebida como atividade verbal que necessita de condições de produção, efetivada a partir de um planejamento e não mais de uma prática mecânica de se falar e escrever na escola para a escola. Entretanto, ainda se enfatiza a produção de texto escrito em detrimento do texto oral.

Finalmente, pode-se defender que a coleção, nos seus volumes 4 e 5, reconhece os limites, contribui de forma significativa para a formação do leitor/escritor que vivencia esse período na escola básica.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDÃO, Helena H.N. e MICHELETTI, Guaracira. Teoria e Prática da Leitura In: *Aprender e Ensinar com Textos didáticos e paradidáticos*. CHIAPPINI, Lígia (coord). São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e terra.

SUTTER, Miriam. Pelas veredas da memória: revisitando ludicamente velhas palavras. *In: YUNES, Eliana (org.). Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* *A aventura da linguagem*. São Paulo: IBEP, 2013. (4º ano – Ensino Fundamental)

_____. *A aventura da linguagem*. São Paulo: IBEP, 2013. (5º ano – Ensino Fundamental)

YUNES, Eliana (org.). Introdução: leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In: _____.* *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

Anexos

A- capa do volume 04



B- Textos usados para as leituras

V.4			
Título	Autor	Gênero/tipo	Pág.
Chapeuzinho Verde	Augusta Faro Fleury	Conto	10

Não deixe a natureza ir embora	Editora Abril	Texto publicitário	15
Um avô inesquecível	Maria do Carmo Brandão	Novela	20
O gordo e o magro	Internet	Foto	23
Laurel e Hardy	Enciclopédia Britânica do Brasil	Nota biográfica	24
A casa do meu avô	Maria do Carmo Brandão	Novela	30
Quarto em Arles	Vincent Van Gogh	Tela	33
O menino no espelho	Fernando Sabino	Romance	37
	Crianças	Bilhete	42
Circular	Diretor	Carta	42

Relação de alguns textos usados para leitura no Volume 05			
Título	Autor	Gênero	Pág.
O sonho de voar	Fernando Sabino	Romance	11
Sonho de menino	Paulinho Pedra Azul	Poema	14
Lua cheia	Cassiano Ricardo	Poema	15
Via Láctea	Nasa	Foto	16
A vontade de Tomé	Walcir Carrasco	Conto	24
O voo de Tomé	Walcir Carrasco	Conto	29
Os super-heróis	Toquinho e Murtinho	Música	39
A tampa do céu	Adriana Falcão	Poema	42
Extraída de Cadê o super-herói?	Walcyr Carrasco	Carta	45

C – Propostas de produção textual

V.4	Pág.	V.5	Pág.
Regras para orientar viajantes	16	História a partir de imagens	22
Resumo	18	História fantástica	34
Descrição	26	Carta	44
Descrição de lugar	34	Resumo	55
História fantástica / livro	43	História	68
Texto Teatral	44	Poema figurativo	75
Bilhete	54	Calendário	84
Carta	62	E-mail	94
Carta	69	Ficha de dados pessoais	107
Redação de instruções	80	Esquete	108
Sinopse de filme	102	Sinopse de filme	120

SALA DE AULA: ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Carla Micheli CARRARO (UNICENTRO)³⁵⁵
 Loremi LOREGIAN-PENKAL (UNICENTRO)³⁵⁶

Resumo: É relevante pensar a aula de Língua Portuguesa como um espaço que promove a formação humana. Assim, esta pesquisa discute atividades desenvolvidas em aulas de português, com o Ensino Médio de uma escola pública, tendo como base o trabalho com a formação humana. Neste sentido, trabalhamos a temática *ética* dentro de diversos gêneros discursivos, aos moldes da concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), desenvolvendo também aulas de leitura, oralidade, escrita e reescrita. Os resultados foram notáveis, os alunos participaram das leituras, discussões, produção escrita e reescrita. Além disso, percebemos melhorias das relações humanas dos alunos.

Palavras-chave: Ética. Formação humana. Gêneros discursivos. Língua portuguesa.

1. Formação humana na escola com ênfase em aulas de Língua Portuguesa

A escola se constitui como um espaço em que a diversidade se solidifica, visto que diferentes indivíduos participam deste ambiente: alunos, professores, funcionários. Por estar pautada na diversidade, a escola precisa promover um convívio harmonioso para que todos possam ter o seu espaço, interagindo e respeitando as diferenças. Assim, percebemos que o âmbito escolar tem uma grande participação e influência na formação humana do aluno “que aprende a superar seus próprios limites, tornando-se apto para a convivência com o outro e com o ambiente em que vive” (SAMPAIO, 2004, p. 14).

Neste sentido, podemos afirmar que educar na escola envolve uma dimensão maior que somente repassar conteúdos disciplinares, pois a educação tem uma missão que, segundo Sampaio (2004, p. 67), é “mais que desenvolver a inteligência a habilidades. É fazer do indivíduo um ser útil à sociedade e ao mundo. É através dessa missão que a educação irá ganhar importância e credibilidade no seio da sociedade”. Sampaio (2004, p. 72) ainda defende a perspectiva de que é preciso uma educação com uma maior flexibilidade, “mais ampla, que sai às ruas, invade os lares e todos os setores da sociedade”.

Neste mesmo fio condutor, Silveira (2007, p. 80) compreende a educação e sua relação com a formação humana ressaltando que “educar é um ato de formação da consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”.

A ideia de formação humana é também defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997a) que veem o ensino como uma maneira de formar cidadãos reconhecidos e conscientes do papel que podem exercer no seio social. Na apresentação dos temas transversais, os PCNs assumem o pressuposto de que “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997b, p. 15).

355 Graduanda do 4ºano do Curso de Letras-Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, *campus* de Irati. Bolsista do PIBID-Português/UNICENTRO. karla_007carraro@hotmail.com

356 Pós-Doutora em Sociolinguística. Professora Associada da UNICENTRO, *campus* de Irati. Coordenadora do PIBID-Português/UNICENTRO/Irati. lpenkal@irati.unicentro.br

Conscientes do papel da educação para o estudante, torna-se necessário pensar práticas que promovam a reflexão e discussão deste tema em sala de aula e, aqui, mencionamos as aulas de Língua Portuguesa que podem se tornar um espaço produtivo para construir um trabalho consistente de formação humana. O próprio trabalho com a língua já envolve, segundo os PCNs de Língua Portuguesa, o exercício da cidadania:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997a, p. 15)

Além das orientações dos PCNs de Língua Portuguesa, outro documento oficial de ensino, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa/DCEs (PARANÁ, 2008), também advogam que o ensino precisa estar voltado para a formação de cidadãos, visto que “é nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 38).

Este trabalho é importante também porque implica o conhecimento de valores em um momento atual em que muitos afirmam que a sociedade, como um todo, passa por uma crise de valores. Logo, a instituição escolar, como sendo formadora de opinião, tem a oportunidade de construir mentalidades para a perpetuação de valores e da democracia. Neste contexto, citamos Araújo e Aquino (2001) os quais defendem a ideia de que é preciso incorporar princípios e valores nas ações e práticas cotidianas. Logo, incentivar e promover esta incorporação na escola pode render bons resultados, pois se visualizará um ensino que prossegue além dos muros da escola, influenciando positivamente a vivência social.

Portanto, pensar a sala de aula e, mais especificamente, a aula de Língua Portuguesa, como palco para o trabalho com a formação humana, com valores e princípios é também pensar na construção de relações sociais mais harmoniosas e igualitárias.

2. Atividade desenvolvida com a temática ética em aulas de Língua Portuguesa

Segundo os PCNs de apresentação de temas transversais (BRASIL, 1997b), o trabalho com assuntos como a ética, na escola, são abordados como temas transversais que devem ser incorporados nas disciplinas escolares já existentes e na prática educativa escolar.

Sabendo da relevância de se trabalhar com temas transversais, escolhemos a temática ética para desenvolver atividades em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa e seguimos as orientações dos PCNs (BRASIL, 1997b, p. 15) que salientam: “o desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate”. Desta forma, trabalhamos esta temática durante algumas aulas com alunos do ensino Médio de uma escola pública de Irati-PR. Cabe lembrar que a atividade aqui discutida foi realizada em várias turmas e todas surtiram resultados positivos, mas aqui, escolhemos uma das turmas, que mostrava grande participação e interesse nas atividades. Essas aulas puderam ser ministradas por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID: Subprojeto Licenciatura em Letras:

Português/Irati – UNICENTRO/CAPES³⁵⁷, que aproxima o acadêmico – e futuro professor – da realidade de sala de aula, ou seja, é a universidade dialogando com a escola.

A escolha da temática para o trabalho em sala de aula se deu devido ao fato de que, conforme os PCNs de apresentação de temas transversais,

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “como agir perante os outros? [...] Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. (BRASIL, 1997b, p. 26)

Ao escolhermos a temática, o próximo desafio foi pensar a melhor maneira de adequar o tema para as aulas de português para que, ao final, alcançássemos o resultado esperando que seria o aprendizado dos alunos. Para embasar o planejamento das aulas adotamos a concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999) e também os apontamentos dos PCNs (1997) e das DCEs de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).

Comungar com a concepção sociointeracionista de linguagem é considerar que o aluno é sujeito ativo de seu próprio dizer. Antunes (2003) também defende uma concepção interacionista de linguagem e, conforme a autora, esta concepção se mostra como

uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p. 41)

As DCEs também assumem esta mesma concepção de linguagem, além de orientar que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita, e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Neste panorama, as aulas com o tema ética envolveram a prática da leitura, oralidade, escrita e reescrita. Além disso, tendo em conta que o âmbito escolar deve ser “um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua” (PARANÁ, 2008, p. 50), utilizamos em nossas aulas gêneros discursivos, todos eles envolvendo o assunto em discussão, uma vez que “o trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao aluno uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (PARANÁ, 2008, p. 53).

A atividade com a temática foi realizada durante várias aulas da seguinte maneira:

Num primeiro momento, com o intuito de verificar e ativar os conhecimentos prévios e de mundo dos alunos, propusemos uma situação-problema em que as ações demonstravam a falta de ética: “uma senhora deixa cair uma quantia de dinheiro e um homem vê e fica com o dinheiro”. Logo em seguida, levamos em vídeo a cena inicial do filme “O poderoso chefão” dirigido por Francis Ford Coppola³⁵⁸. Depois, mostramos uma notícia³⁵⁹ veiculada em um

357 No programa PIBID-Português/Irati os acadêmicos ministram aulas em turmas do Ensino Fundamental e Médio, contando com o apoio da professora regente de cada turma e com a orientação da professora coordenadora, da universidade. O programa contribui para que todos os envolvidos possam construir o aprendizado acadêmico.

358 Cena disponível em: <<http://youtu.be/FF92fJ5bvK4>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

jornal televisivo que mostrava a devolução de uma grande quantia de dinheiro ao dono, sendo que este dinheiro foi encontrado por dois moradores de rua.

Após ouvirem a situação-problema, assistirem a cena inicial do filme e também a notícia de jornal, os alunos foram indagados a respeito do que haviam compreendido e, aos poucos, fomos trabalhando a temática. Aqui, houve um grande tempo de discussões orais, com perguntas como: Na situação-problema: “O que vocês fariam? Ficariam com o dinheiro ou devolveriam para a dona?”. Observando o filme: “O que é justiça?”; “O que é fazer justiça com as próprias mãos?”; “Vocês concordam com a atitude da personagem Bonasera para fazer justiça à honra de sua filha?”; Observando a notícia de jornal: “Como vocês julgam a atitude dos moradores de rua?” “Se vocês fossem esses moradores de rua o que fariam?”, entre outras indagações. Em seguida, perguntamos: “Qual a relação da “ética” com a situação-problema e os vídeos assistidos? Porém, quando indagados a respeito da ética os alunos não souberam responder, nem expressar suas opiniões. Então, perguntamos “o que é ética?” e nenhum deles nos forneceu uma resposta convincente.

Desta maneira, houve a necessidade de se discutir em sala o conceito de ética, pois, para ter uma opinião formada, o aluno precisa ter diversas informações, conhecer o assunto. Para isso, levamos um texto informativo de fácil compreensão veiculado na *internet*³⁶⁰.

Depois de realizada a leitura, comentamos o texto com os alunos e, agora que eles sabiam o conceito, retornamos às indagações anteriores da relação com a ética e a situação-problema e os vídeos assistidos e, assim, novamente houve discussões orais. Ainda, deixamos, no quadro, outras sugestões de *sites* com a mesma temática.

Posteriormente, continuamos com a leitura acerca do tema e trouxemos para a aula duas charges a fim de instigar ainda mais a leitura e os debates orais:



(Disponível em: <<http://cidetica.blogspot.com.br/2010/04/charges.html>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.)



(Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u662604.shtml>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.)

359 A notícia de jornal utilizada está disponível em: <<http://youtu.be/WckCA8juT8k>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

360 Texto informativo disponível em <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/etica_conceito.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2013).

Após, trabalhamos com a melodia e a letra da música “Perfeição” de Legião Urbana³⁶¹, a qual gerou interesse e uma extensa discussão oral entre os alunos, que estavam em grupos para a discussão, sendo que muitos deles relatavam situações vividas envolvendo a temática.

Depois, levamos para a aula duas crônicas³⁶² de Luis Fernando Veríssimo, “O Brasil explicado em galinhas” e “Aprenda a chamar a polícia”, ambas diziam respeito a situações relacionadas à ética. Novamente, foi realizada a leitura, reflexão e discussão oral. Cabe salientar que estas atividades foram desenvolvidas de acordo com as orientações dos PCNs (1997b, p. 25), os quais afirmam ser necessário que “questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos”.

Posteriormente a este trabalho, que envolveu primordialmente a leitura e a oralidade, fornecendo a ampliação de conhecimentos a respeito da temática, a utilização de vários gêneros como fragmento de filme, notícia de jornal, texto informativo veiculado na internet, charge, música, crônica, propusemos aos estudantes a produção escrita, tendo como respaldo o fato de que, segundo Antunes (2008), a atividade escrita envolve interação e vai se construindo aos poucos, com leituras, reflexões e diversas fontes de informações.

Então, sugerimos a escrita de uma narrativa – conto – abordando uma situação real ou fictícia, a qual envolvesse a ética ou a falta de ética. Antes da escrita, os aspectos da temática e do gênero a ser produzido foram retomados e como guia, os alunos tiveram uma proposta de produção (semelhante as proposta de redação de vestibulares e concursos) que continha a letra da música “Polícia, bandido, cachorro, dentista” de Sergio Sampaio, também uma charge, uma campanha publicitária e os três primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos estes textos estavam relacionados à temática em questão.

Realizadas as produções escritas, fizemos a avaliação dos textos tendo em vista que avaliar uma produção textual é um processo de “inter-ação”, em que avaliar é um ato de leitura que ajudará o aluno na construção de sentido de seu texto. (COSTA VAL *et. al*, 2009). Nas avaliações, deixamos bilhetes contendo dicas e sugestões de melhorias tanto no aspecto formal quanto (e principalmente) no conteúdo.

A próxima etapa foi a reescrita textual, uma prática que, frequentemente, é deixada de lado por muitas escolas. É interessante ressaltar que a reescrita é recomendada pelas DCEs (2008), as quais afirmam que nesta etapa o aluno irá rever o que escreveu, refletindo acerca dos argumentos, da temática, das ideias, do gênero, dos objetivos, observando também aspectos sintáticos. Neste momento, os alunos fizeram a revisão e efetuaram a reescrita com o auxílio dos bilhetes avaliativos, que orientavam para algumas mudanças textuais.

Ao recebermos a segunda versão dos textos dos estudantes, observamos que houve o interesse de melhorar os textos por partes deles, a maioria dos alunos acataram as sugestões, reorganizaram ideias, acrescentaram mais detalhes, repensaram o título dos textos etc.

Para ilustrar o processo de escrita, avaliação e reescrita, mostraremos agora uma das produções textuais realizada por uma aluna da turma:

1ª versão textual: *A política de Petrarca*

No final do mandato do seu João descobriram que ele era desviador de verbas.

- Seu João porque fez tudo isso durante o seu mandato, se ganha tão bem?

- Pois é, fiz isso para ajudar o prefeito Paulinho, pois ele não queria ser flagrado.

E ele continua a perguntar:

- Então, seu João você por si só não é ladrão, você está a pedido de seu chefe.

Existe mais alguém nisso?

361 Música disponível em: <<http://letras.mus.br/legiao-urbana/46967/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

362 Crônicas disponíveis em: <<http://boaspiadas.blogspot.com.br/2008/07/luis-fernando-verissimo-textos-e.html>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

- *É claro, todos os vereadores da cidade de Petrarca concordam, menos aquele bobão do Luiz que insiste (sic) em ajudar os pobres, fazer estradas, dar comida para os mendigos.*

- *Ah! Sim, agora entendo. Polícias (sic) comecem a busca pelo vereador Luiz! Chegando ao seu Luiz eles dão ordem de prisão:*

- *Mas porque vou ser detido, só faço coisas boas, tento melhorar a cidade.*

- *Não interessa, venha conosco e se entenderá com o delegado.*

No outro dia ele foi acertar as contas com o delegado.

- *O que eu fiz contra a justiça, doutor (sic) delegado?*

- *Você, Luiz, é o único que não obedece o seu superior e por isso está sendo preso (sic).*

Avaliação do texto da aluna:

Seu texto está interessante, mas que tal reescrevê-lo observando algumas dicas?

- *No primeiro parágrafo, que tal explicar melhor quem era Seu João?*

- *No segundo parágrafo, quem está conversando com Seu João?*

- *No final de seu texto que tal escrever a respeito da opinião de Luiz depois de ouvir o que lhe disse o delegado? Aqui você pode envolver a questão da ética, o que acha?*

- *Você pode reler seu texto e cuidar com os erros ortográficos. Cuide também da pontuação, principalmente as vírgulas.*

- *E não esqueça que seu texto pode ser ainda mais criativo.*

2ª versão textual (reescrita do texto pela aluna): *A política de Petrarca*

Seu João era um dos vários vereadores safados e corruptos. E foi somente no final do seu mandato que descobriram que ele, entre outros, era desviador de verbas.

Em um depoimento com o delegado Sebastião, surgem algumas indagações:

- *Seu João, porque (sic) fez tudo isso durante o seu mandato, se o senhor ganha tão bem?*

- *Fiz isso pois não me contento com o salário e também para ajudar o prefeito “Paulinho”, pois ele não queria ser flagrado. Fazendo isso ganho um bom acréscimo no meu salário e, além disso, fico bem com Paulinho.*

O delegado continua a perguntar:

- *Então, Seu João, você não é ladrão, está a pedido de seu chefe. Juntamente com você, existe mais alguém nessa missão?*

- *É claro, todos os vereadores de Petrarca concordam, menos aquele bobão do Luiz que insiste em ajudar os pobres, concertar estradas, fazer asfaltos, dar comida para os mendigos, alojar crianças desabrigadas.*

- *Ah! Sim, agora entendo – Responde o delegado que no mesmo minuto dá ordem aos policiais:*

- *Comecem já a busca pelo vereador Luiz!*

Chegando ao Seu Luiz, eles dão ordem de prisão:

- *Mas porque (sic) vou ser detido? Se só faço ações boas, tento melhorar a cidade, a vida de todos os cidadãos!*

Os policiais, que estavam sem paciência, responderam:

- *Não estamos nem um pouco interessados com seus problemas, venha conosco e entenderá com o delegado.*

No outro dia, ele foi acertar as contas com o delegado.

- *Senhor delegado, o que eu fiz contra a justiça para estar sendo punido?*

- *Você é o único que não obedece o seu superior e por isso está sendo preso.*
- *Mas que falta de ética, aquele corrupto e sua turma é que deveriam ser presos e não eu que só faço o bem da nossa cidade!*
- *Não vou fazer nada, eu respeito as ordens do meu superior.*
- *E sem direito à defesa o bom Luiz foi condenado a dois anos de prisão.*
- *O prefeito e seus vereadores se reelegeram, ilegalmente, e continuaram a desviar verbas e muitos outros crimes, sem serem punidos.*

Percebemos que a aluna seguiu as orientações contidas no bilhete avaliativo e buscou melhorar o seu texto, acrescentando mais informações ao que havia escrito.

Durante todo o desenvolvimento das atividades foi notável o interesse e participação da maioria dos alunos, muitos deles queriam expor sua opinião em todas as discussões. Os textos escritos e reescritos também ilustraram o aprendizado dos estudantes, pois eles “passaram para o papel” o que assimilaram das aulas.

Outro resultado positivo foi nas relações interpessoais dos alunos com os colegas. Observamos que o relacionamento contava com o respeito e que o conhecimento adquirido se fez presente no cotidiano de sala de aula, visto que em aulas posteriores captamos comentários de alunos, como: “Parem com a bagunça, lembrem da aula da ética”, “Façam silêncio, deixem a professora falar, olha o respeito”. Um dos alunos também associou o que aprendeu com uma propaganda televisiva que promovia o respeito. Enfim, pelos comentários dos alunos percebemos que o trabalho alcançou êxito, pois durante todas as atividades os estudantes mostraram-se como indivíduos preocupados com a convivência social, pensando na construção de relações humanas e sociais embasadas na ética e na democracia.

Com o trabalho da temática ética, contribuímos para formar alunos que, no convívio social poderão por em prática o que aprenderam, contribuindo para atuar na realidade e transformá-la.

3. Considerações finais

As atividades com a temática ética em aulas de Língua Portuguesa seguiram as orientações dos PCNs, das DCEs, houve a utilização das práticas de leitura, oralidade, escrita e reescrita, além de ter as aulas conduzidas pelos gêneros discursivos. Portanto, as condições e o contexto estiveram propícios para o aprendizado e para a interação entre professor e aluno.

A relevância deste trabalho na escola se explica pelo fato de que o aprendizado só ocorre se houver interação, assim como a construção de valores também necessita de dialogicidade, ou seja, “[...] os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive” (ARAÚJO e AQUINO, 2001, p. 15).

Pudemos contribuir também para a propagação de valores como a ética, a qual poderá ser incorporada nas práticas cotidianas dos alunos, no convívio com as outras pessoas, na sala de aula, na escola e no convívio social.

Refletindo e discutindo a respeito dos resultados obtidos, nossa proposta futura é dar continuidade ao desenvolvimento da temática ética em sala de aula e também expandi-la, trazendo outros assuntos relevantes em relação à formação e às relações humanas, como o desenvolvimento de atividades que englobem discussões sobre cidadania, relações interpessoais, meio ambiente entre outros temas. Enfim, a contribuição para a formação humana e para a melhoria das relações humanas é papel fundamental da escola, visto que os reflexos irão se solidificar no âmbito social.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio G. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAND. *SP moradores de rua devolvem R\$ 21 mil encontrados em avenida*. Disponível em: <<http://youtu.be/WckCA8juT8k>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997a. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 14 de janeiro de 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, 1997b. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.
- CIDÉTICA, Blogspot. *Ética – charge*. Disponível em: <<http://cidetica.blogspot.com.br/2010/04/charges.html>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.
- COPPOLA, Francis Ford. *O poderoso chefão - cena inicial*. Disponível em: <<http://youtu.be/FF92fJ5bvK4>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.
- COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. *Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GOULART, Luiza. *Proposta de redação do Enem foca a ética no Brasil*. Folha Online – Charge. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u662604.shtml>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Educação Básica: Língua Portuguesa (versão eletrônica)*. Curitiba: SEED/DEE, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2013.
- SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SUA PESQUISA.COM. *Ética*. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/etica_conceito.htm>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

URBANA, Legião. *Perfeição* - música. Disponível em: <<http://letras.mus.br/legiao-urbana/46967/>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Aprenda a chamar a polícia* – crônica. Disponível em: <<http://boaspiadas.blogspot.com.br/2008/07/luis-fernando-verissimo-textos-e.html>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

_____. *O Brasil explicado em galinhas* – crônica. Disponível em: <<http://boaspiadas.blogspot.com.br/2008/07/luis-fernando-verissimo-textos-e.html>>. Acesso em 24 de janeiro de 2013.

UMA CONTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosângela Costa da SILVA (UFG)³⁶³
Sinval Martins de SOUSA FILHO (UFG)³⁶⁴

Resumo: Esta pesquisa objetiva verificar possíveis contribuições da utilização dos gêneros discursivos como meio de intervenção pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa. Assim, através de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são descritas e analisadas situações de ensino-aprendizado realizadas numa sala de aula, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Portanto, autores como Bakhtin (2003, 2006), Geraldi (1997) e Foucault (2006), entre outros, são essenciais para esse trabalho. Espera-se contribuir na prática docente mediante a sugestão de atividades para que os alunos desenvolvam as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita e sejam inseridos efetiva e autonomamente no universo da escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Gêneros Discursivos. Texto. Sala de aula.

1. Um trabalho com gêneros discursivos

Este trabalho objetiva auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, propomos intervenções pedagógicas, e um estudo sistemático destas, com a finalidade de potencializar as práticas de leitura e produção de texto em um Colégio Estadual, nas turmas do Ensino Médio, do município de Senador Canedo - Goiás. Também, objetivamos mapear as possibilidades que os estudantes do Ensino Médio podem ter para melhorar a produção de texto a partir de certas medidas pedagógicas.

Conforme os documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006), subsidiadas pelos princípios da LDB (BRASIL, 1996), constitui responsabilidade da escola preparar o estudante para participar dos processos de interação na sociedade atual em toda sua complexidade, tornando-o autônomo em seu processo de aprendizagem. Desse modo, um dos caminhos que colabora para alcançar esse objetivo perpassa o ensino de Língua Portuguesa (L.P.), pois o desenvolvimento da linguagem é importante para que o estudante aprimore sua autonomia intelectual e desenvolva bem as habilidades de escrita, leitura, fala e escuta.

Neste texto, expomos os primeiros esboços da pesquisa-ação que visou auxiliar no ensino de L.P. e mapear o caminho e as etapas dessa. Tanto as intervenções pedagógicas quanto as investigações estão estruturadas em torno do trabalho docente a partir de gêneros discursivos.

Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida em sala de aula acompanhando as sequências didáticas, concebidas como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Para esses autores, as sequências didáticas possibilitam confrontar os alunos com práticas de linguagem, que podem ocorrer por meio dos gêneros. De

³⁶³ Rosângela Costa da Silva é servidora pública da UFG em Goiânia/GO e mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras/UFG. E-mail: roseletras6@gmail.com.

³⁶⁴ Sinval Martins de Sousa Filho é Doutor em Letras e Linguística pela UFG e Pós-Doutorado pela UnB na mesma área. É Professor adjunto da FL/UFG em Goiânia/GO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, Linguística e formação inicial e continuada de professores. E-mail: sinvalfilho7@gmail.com.

fato, nossa análise nos permite afirmar, a partir das sequências didáticas, que os alunos são capazes de reconstruir e se apropriar dos gêneros trabalhados em sala de aula e, a partir dessa apropriação, desenvolver-se linguisticamente para alcançar níveis mais exitosos de competências linguística e comunicativa.

2. Apontamentos teóricos

Nosso estudo demandou, em princípio, que tivéssemos claras as noções de enunciado e discurso. Para atender a essas demandas, pautamo-nos nos estudos de Bakhtin (2006) e Foucault (2006). A seguir, tratamos desses temas e dos desdobramentos que eles tomam nos estudos linguísticos e, em particular, em nossa descrição e análise dos dados provenientes da pesquisa-ação.

É grande a contribuição de Mikhail Bakhtin para a Linguística. Seus estudos acerca dos gêneros discursivos não consideraram apenas a classificação, mas o dialogismo do processo de comunicação (MACHADO, 2005). Ao considerar tais variáveis, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Esse uso da linguagem se constitui na palavra.

Este trabalho parte dessa noção de gênero discursivo e de outras noções do autor, como, por exemplo, a noção de língua que foi tratada por ele como um “produto de uma criação coletiva, um fenômeno social” (BAKHTIN, 2003, p. 81). A partir dessa constatação, Bakhtin (2003, p.128) considera que a língua “evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato”. Da mesma forma, a concepção bakhtiniana de linguagem leva em conta a historicidade e a linguagem em uso. Para Bakhtin (2003, p. 126), a enunciação é “puro produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. No que se refere à perspectiva discursiva, além dos postulados de Bakhtin (2003), também baseamo-nos em Freitas (2000), que interpreta a linguagem como enunciado que emerge a partir da situação concreta de uso e produção da língua mediada por gêneros discursivos.

Também foi preciso buscar a noção de língua em Foucault (2006), pois, para ele, “uma língua constitui sempre um sistema de enunciados possíveis – um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos” (p. 30). Uma outra noção tomada desse autor é a de enunciado,

(...) um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (...) está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória (...) finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2006, p. 31).

É possível perceber que os estudos de Bakhtin e Foucault sobre gêneros discursivos e enunciado encontram pontos de interseção e de divergência. No que se refere ao estudo do enunciado, em se tratando da relação entre o enunciado e uma memória que lhe é constitutiva, Bakhtin/Volochinov (2006) entende que a memória está inscrita nos outros enunciados aos quais o enunciado responde, já Foucault (2006) considera que essa memória é dada *a priori* por condições históricas. Quanto aos gêneros discursivos, Bakhtin e Foucault podem ser

aproximados pela ideia de variação do uso da linguagem a partir das esferas de atividades do homem.

Nessa perspectiva, Gregolin (2005) diz que mesmo não se constituindo um objeto teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a AD pensa o gênero a partir da ideia de formação discursiva, como um espaço discursivo, ligando os conteúdos enunciados ao momento histórico. Para a autora, “os textos que circulam no meio social obedecem a certas condições de organização, são formulados em consonância com rituais discursivos que determinam sua enunciação” (GREGOLIN, 2005, p. 25). É por isso que eles refletem as características históricas como: valores, crenças e conflitos da sociedade em que são produzidos e nas quais circulam. Por essa razão, há necessidade de utilização de algumas noções da AD para esta pesquisa.

Ainda nesse sentido, Machado (2001, p. XI) afirma que para Foucault:

Toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado.

3. Os passos metodológicos

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, que envolve várias fases, entre elas a que consiste na “explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16). O método utilizado é a pesquisa-ação. Segundo Miranda e Resende (2006), a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento e envolve a participação do pesquisador.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), os gêneros constituem “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. Dessa forma, na seleção dos gêneros trabalhados na aula de Língua Portuguesa foram consideradas as influências sociais e midiáticas, as quais os alunos estavam submetidos, observando inclusive o local social dos alunos, cidade, bairro e escola. Assim, cada tema foi discutido amplamente em sala de aula antes de solicitar alguma produção escrita, de modo que a professora, pesquisadora e os alunos pudessem construir os sentidos de forma dialógica.

No planejamento de aula, procuramos inserir estratégias de intervenção para potencializar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos, visando contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes mediante suas próprias experiências linguístico-discursivas. Assim, em cada aula, a professora disponibilizou um suporte diferente para os alunos: jornal, revistas, data-show, entre outros. O livro didático também foi utilizado, contudo, ele não foi à peça central das aulas de L.P. Ele foi um elemento que compôs a construção de instrumentos didáticos que melhor supriram as demandas do processo de aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, os quais estavam preparando-se para prestar diversos concursos, entre eles o vestibular.

Em relação às análises, percebemos a difícil maneira de tentar apreender os sentidos ocasionados pelo processo da produção textual, bem como a possibilidade de verificar se o processo está sendo potencializado ou não, com o uso dos gêneros discursivos em sala de aula, essa inquietação nos conduziu a perspectiva foucaultiana, pois Foucault (2006) considera

Fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará se houver necessidade (FOUCAULT, 2006, p. 33).

Portanto, independentemente da metodologia utilizada ou da perspectiva teórica adotada, conforme perspectiva de Costa (2001, p. 51) - ao se referir as restrições hermenêuticas - é preciso considerar que haverá um “empobrecimento” da realidade investigada. Ao se pesquisar determinado objeto, esse fato ocorre, pois é muito comum “empobrecer a empiria na medida da necessidade das demandas de complexidade e da capacidade teórico-metodológica que se possa construir”.

4. A textualidade na sala de aula de L.P.

Os parâmetros que norteiam essa investigação também consideram as condições nas quais o ensino de L.P. ocorre no Colégio Estadual do município de Senador Canedo, Estado de Goiás, nas turmas do Ensino Médio. Assim, o primeiro aspecto observado nesse trabalho foi à opção teórica adotada pela professora.

Dessa primeira ação da pesquisa, constatamos que trabalho da professora é fortemente orientado pela perspectiva bakhtiniana. Essa perspectiva está de alguma forma contemplada nos materiais básicos disponibilizados à instituição de ensino, como nas Orientações Curriculares (OCM, BRASIL, 2006), nas Referências Curriculares (2010) e no livro didático de Língua Portuguesa (FARACO, 2010). Conforme observado nas aulas, a professora se apropriou da noção de ensino desses documentos, especialmente dos pressupostos bakhtinianos presentes nos documentos oficiais.

A professora utiliza os documentos com autonomia e na medida de suas necessidades. Todavia, ela faz uma seleção de diversos materiais, tais como jornais, revistas, artigos, entre outros. Para a professora, o livro didático sozinho não é suficiente para sanar as demandas que surgem na sala de aula.

Nosso estudo visa refletir não apenas sobre os efeitos do ensino mediado pelos gêneros discursivos, e os materiais utilizados, mas também sobre a dinâmica na sala de aula. Desse modo, percebemos que existem tensões, conflitos, mas há interação e a aula acontece de maneira fluida. A professora permite que os alunos se agrupem e conversem na sala de aula. E é nesse contexto que as produções de textos vão ocorrendo. Para ela, o silêncio não é garantia de aprendizagem e às vezes significa um entrave nesse processo. Dessa forma, ela dinamiza as aulas a partir do conceito de dialogia de Fiorin (2008, p. 30), com base nos estudos bakhtinianos, afirma que o conceito de dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem e, assim, os “enunciados são constituídos a partir de outros enunciados”. O aluno que fica isolado, nos cantos da sala de aula, que não conversa, pode diminuir as oportunidades de trocar experiências e saberes com os colegas; além de dificultar uma aproximação ou intervenção do professor.

Além dos aspectos citados, o *corpus* desse trabalho vem sendo construído também a partir da textualidade dos alunos, mediada pelo ensino da teoria dos gêneros discursivos. Entendendo aqui textualidade como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). Para Antunes (2010), a textualidade ocorre por meio de textos “linguística e socialmente tipificados”, pois ela se manifesta e regula as atividades de linguagem. Para a autora, qualquer situação de interação verbal é uma textualidade e, quando realizado de forma concreta, trata-se de um gênero.

Se nosso estudo se refere à produção escrita, à textualidade dos alunos, podemos nos questionar sobre qual aspecto o trabalho com o gênero se propõe a ir além da redação produzida na escola. Em resposta a esse questionamento, observamos a prática pedagógica e constatamos que na tentativa de ir além de uma redação escolar, ou seja, um modelo, uma fórmula; o professor insere em suas aulas textos a partir da realidade dos alunos ou que venham a ser úteis, gêneros variados (artigos, cartas, justificativas, charges) que “vão estar nas exigências do dia a dia e vão muitas vezes, decidir o engajamento profissional de cada um” (ANTUNES, 2009, p. 102).

Assim, para Rodrigues (2000, p. 218), “em uma sociedade caracterizada pela divisão de classes, o domínio dos gêneros, é uma das condições para a interação discursiva nas diferentes instâncias sociais (...) se marca como instrumento ideológico das classes dominantes para a manutenção das relações sociais estabelecidas.” Dessa forma, por meio do contato com os diversos gêneros, os alunos podem exercitar sua competência linguística através dos vários discursos que permeiam a sociedade. Nessa perspectiva, podemos observar uma charge trabalhada em sala de aula, conforme consta a seguir:



Charge 1 - Fonte: <http://tvtem.globo.com/charges-juniao/#>

A charge produzida em período eleitoral representa dois sujeitos políticos, mascarados, à beira de um rio, lavando dinheiro proveniente de corrupção, enquanto duas mulheres lavam roupa e os observam espantadas. Diante do contexto político vivido pelos alunos em 2012, momento em que emergiam questões sobre os contrastes no processo eleitoral do país, a professora trabalhou algumas charges de cunho político, buscando contemplar as formações discursivas nas quais os alunos estavam inseridos. Para ilustrar, ela utilizou como exemplo um vídeo de candidatos reais, vídeo este que está disponível na internet. Em seguida, ela apresentou e problematizou na sala de aula uma seleção de charges eletrônicas, propondo que os alunos comparassem e discutissem as diferenças e as semelhanças entre as duas propostas. O gênero charge desperta o interesse de muitos leitores pela possibilidade de reunir a linguagem verbal e a não-verbal. Ela geralmente é utilizada como mecanismos de protesto, pois a charge é rica em significados, uma vez que utilizam ironias, metáforas, paródias e são preferidas pelo meio jornalístico.

Após a contextualização do gênero selecionado, foi promovido um debate entre os alunos e, em meio aos aspectos abordados durante as discussões, eles fizeram comparações entre os vídeos e a eleição na cidade de Senador Canedo/GO. Posteriormente, os alunos receberam uma charge (charge 1 – reproduzida anteriormente) para identificarem e escreverem o efeito de humor e a ironia causada pelo gênero discursivo charge.

Como resultado das análises, os alunos explicaram os impactos negativos da lavagem de dinheiro para a sociedade e todo o prejuízo provocado por atos de corrupção. Eles conseguiram fazer comparações com acontecimentos da cidade em que vivem e deram exemplos reais dos prejuízos causados na cidade pela corrupção dos políticos, como, por exemplo, a ausência de biblioteca e quadra esportiva na escola, sempre justificada pelos governantes a partir do argumento da falta de recursos financeiros, de dinheiro.

Uma característica que permeia os textos dos alunos é a intertextualidade: “relações entre um dado texto e outros textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 129), uma vez que os alunos elaboram textos que se relacionam de algum modo com outros. Pudemos perceber que a noção de intertextualidade trabalhada na sala de aula é ampla e segue pressupostos bakhtinianos. Para Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Assim, vimos que à medida que os alunos escrevem deixam marcas dos textos que leram durante a aula. Essas marcas podem ser entendidas na dinâmica das interações discursivas.

A crença de que os textos são feitos sem a influência de outros textos ou outras vozes é uma característica presente na fala dos alunos. Assim, muitos alunos têm dificuldade em ler e entender as características que Bakhtin (2003) chamou de polifonia, ou seja, uma multiplicidade de vozes que se expressam no texto, vozes está, muitas vezes, explícitas marcas de intertextualidade.

A professora realizou diversas atividades similares de leitura, como a exemplificada acima. Também, trabalhou com uma variedade de gêneros discursivos ao longo do segundo semestre de 2012, período em que desenvolvemos essa pesquisa. Na seleção das atividades, a professora escolhe textos que envolvam o contexto, as práticas sociais e discursivas dos alunos. Vemos essa atitude como positiva

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos ainda, mediante a produção textual dos alunos, alguns problemas vão surgindo, como por exemplo, os níveis de autoria. Notamos poucas nuances/marcas de autoria nas produções textuais dos alunos, construídas a partir dos textos que a professora disponibilizou. Como se trata de um processo dialógico de apropriação da escrita – e devido à percepção do nível de competência discursiva dos alunos - há a dificuldade em exigir dos alunos a isenção necessária em suas produções textuais, sob pena de receberem uma avaliação negativa. Apesar de não descartar a necessidade de trabalhar com estratégias para desenvolver a autoria, a professora da turma, diante das dificuldades enfrentadas, valoriza a evolução na escrita dos alunos como um dos elementos mais importante a ser considerado no processo avaliativo.

Portanto, quando os alunos se conscientizam da estrutura do gênero discursivo, conseguem desenvolvê-lo de forma criativa, construindo uma textualidade adequada. A argumentação dos alunos se “constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2008, p. 26). Assim, a cautela em avaliar os textos é relevante, pois é preciso identificar os elementos que, para além da gramática, são imprescindíveis para o entendimento e a construção do texto. É preciso considerar que o aluno traz, inquestionavelmente, uma bagagem sociocultural que o permite desenvolver um texto de diferentes formatos, embora necessite da intervenção da professora para suprir algumas dificuldades.

Nesse sentido, mesmo quando o aluno se defronta com normas e significações novas de um gênero discursivo, ele consegue traçar estratégias para desenvolvê-lo e, por mais parafraseado que seja, são deixadas pistas de sua autoria. Sua produção escrita se potencializa quando ele pode contar com um apoio, um modelo. Por exemplo, quando a professora trabalha o gênero reportagem, ela traz alguns jornais para sala de aula. Dessa forma, mesmo os alunos com dificuldades de leitura e escrita conseguem escrever, pois eles interagem em sala de aula com os textos, com os colegas e com a professora.

5. Conclusões preliminares

Pesquisar o ensino de Língua Portuguesa, suas perspectivas sobre a produção textual e a prática escolar, para em seguida fazer uma correlação com os estudos recentes é sempre relevante. Assim, ao fazer isso, este estudo pretende possibilitar reflexões sobre o ensino por meio dos gêneros discursivos, sobre a postura do professor e dos alunos diante das dificuldades enfrentadas nos processos de produção textual na escola, de modo a apresentar novas possibilidades para enriquecer a prática escolar. Concordamos com Geraldi (1997, p. 135) quando afirma que “considero a produção textual (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”.

Para tanto, novas exigências são feitas aos professores de Língua Portuguesa. Tais exigências, conforme Suassuna *et al* (2006, p. 230), citando Geraldi, vão além da formação teórica e as condições de ensino requer “uma atuação sempre atenta às interlocuções da sala de aula, aos indícios de compreensão dos alunos, aos processos enunciativos que orientam o trabalho de produção textual”. Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que parta da teoria dos gêneros discursivos, pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e discursiva dos alunos, as quais podem promover um melhor desenvolvimento das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de Textos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In:____. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 26-306.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/OCEM. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

COSTA, Alexandre. A crítica do documento de Michel Foucault: apontamentos sobre modalização empírica. In____ BARONAS, Roberto Leiser; MIOTELLO, Valdemir. *Análise de discusso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2001. p. 33-51.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

FARACO, Carlos Emílio. *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2010.

- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2000.
- GERALDI, Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GREGOLIN, M. do R. V. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros, produzindo sentidos. In: BARONAS, R. L. *Identidade Cultural e Linguagem*. Unemat editora: Campinas, SP: Pontes editores, 2005, p. 23-32.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, Marília Gouveia de; REZENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisação-ação na educação e as armadilhas do praticismo. (2006) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>. Acessado em 05/08/2011.
- MACHADO, Anna Machado. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias , métodos , debates .* São Paulo: Parábola, 2005.
- MACHADO, Roberto. *Por uma geneologia do poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GOIÁS/BRASIL (2010) Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ e Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. P. 207-220.
- SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

UMA EXPERIÊNCIA DE RETEXTUALIZAÇÃO EM SALA DE AULA - DO ORAL PARA O ESCRITO NA ABORDAGEM DO GÊNERO TELEFONEMA

Cláudia ONUSZEZAK (PPGMEL/UFMS - CAPES)³⁶⁵
Raimunda Madalena Araújo MAEDA (PPGMEL/UFMS)³⁶⁶

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar uma atividade pedagógica que propicia a abordagem dos gêneros textuais de maneira a possibilitar o uso da linguagem em todas as suas possibilidades e não simplesmente como conteúdos formatados. Nesse sentido, seguindo orientações dos PCN de Língua Portuguesa e pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual, apresentamos uma sequência didática na perspectiva de retextualização - do oral para o escrito, desenvolvida a partir do gênero telefonema, bem como, os resultados dela decorridos.

Palavras-chave: retextualização. Gênero telefonema. Experiência em sala de aula.

1. Introdução

Nossa tarefa nesse artigo será a de demonstrar como o uso de uma proposta pedagógica com base na perspectiva da retextualização, do oral para o escrito, pode concretizar-se como uma atividade proveitosa para se trabalhar as práticas discursivas em língua materna por meio do estudo, compreensão, produção e reestruturação de gêneros textuais, pautando-se, para isso, teórica e metodologicamente nas orientações da Linguística Textual.

Para a comprovação de nossa proposta, realizamos uma pesquisa de campo com uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no município de São Gabriel do Oeste, onde uma das autoras dessa pesquisa, atuou como professora de Língua Portuguesa³⁶⁷, por isso, classificamos esse estudo como sendo uma pesquisa-ação, pois segundo Motta-Roth & Hendges (2010, p. 114) é um método de pesquisa que “[...] possibilita a participação dos membros da comunidade estudada, ao longo da pesquisa, na análise e interpretação dos dados, de modo que os resultados possam influenciar a comunidade e cause resultados como propostas de soluções para os problemas detectados.”

Tal estudo, posteriormente, deu origem a uma pesquisa maior, quando no ingresso ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS - Campo Grande MS, no ano de 2012, com o projeto intitulado: “Gêneros orais no ensino: uma proposta de retextualização do oral para o escrito”. Por uma questão de espaço, os conceitos teóricos e metodológicos aqui abordados serão apresentados de maneira sucinta, porém, tentaremos explorá-los de forma objetiva e clara.

³⁶⁵ Aluna regular e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS. Turma 2012. Brasil. E-mail: claudiaonzk@gmail.com.

³⁶⁶ Professora da UFMS no curso de Letras, no campus de Aquidauana e professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: rmmaeda@terra.com.br.

³⁶⁷ A pesquisa foi realizada com os alunos durante o quarto bimestre do ano letivo de 2011.

2. O Processo de Retextualização

Marcuschi (2004) e Dell’Isola (2007), salientam o uso da retextualização como uma atividade de ampliação do conhecimento e compreensão sobre um determinado gênero, uma vez que ela não é uma atividade mecânica, pois está presente no dia a dia dos sujeitos, e como registra Marcuschi (Idem, p. 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos citações, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Um exemplo dessa afirmação pode ser observado em situações como quando o aluno, em uma aula expositiva, faz anotações, em seu caderno, da fala do professor: ao transformar a modalidade oral em modalidade escrita e, utilizando-se da compreensão para garantir esse processo, o que ele realiza é, na verdade, uma prática de retextualização.

Para manifestar o caráter de comprovação científica no uso da retextualização em atividades aplicadas no ensino de Língua Portuguesa, verificamos que a noção de transposição de um gênero a outro não é nova, foi utilizada na segunda metade do século XX, contudo era usada com outra nomenclatura, vejamos Bakhtin (2001, p. 284):

[...] é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródia; com fins análogos pode-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas.

Quando o autor menciona a reacentuação, podemos notar aguda semelhança com o processo de retextualização, seja de um gênero textual a outro, ou de uma modalidade da língua a outra.

As atividades de retextualização englobam operações que favorecem o trabalho com os gêneros orais e escritos, partindo da leitura ou escuta de um determinado texto para a compreensão e o levantamento das características que levam à identificação do gênero desse texto para, posteriormente, passar ao processo de retextualização em si. Um aspecto essencial desse processo (que já foi mencionado anteriormente) é a questão da compreensão, pois, como afirma Dell’Isola (2007, p.14):

Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra, ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreve e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência.

Com tal perspectiva de ensino, os gêneros textuais poderão ser vistos como produções da língua em uso social, promovendo um estudo sobre os interlocutores, o contexto, a seleção lexical, a construção sintática, o estilo e as estratégias semânticas para apresentar ideias e argumentos. Todos eles são elementos importantes para a Ciência Linguística, sobretudo para as pesquisas da Linguística Textual, que coloca o texto como base para os estudos da linguagem.

A proposta de atividade de retextualização do gênero telefonema na modalidade oral para a escrita justifica-se no sentido de que se almeja que os alunos distingam os elementos pertinentes a ambas as modalidades da língua, mas que, sobretudo, não as interpretem como práticas distantes e separadas. Sabemos que ambas possuem formas e elementos próprios e peculiares de enunciar a mesma língua, mas não é por isso que não podem ser trabalhadas em consonância. A esse respeito Fávero et al. (1999, p. 13) escreve: “[...] o ensino da oralidade

não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.”

No desenvolvimento das atividades pedagógicas de retextualização, propusemos uma *sequência didática* com o gênero telefonema. Para elucidar esse conceito vejamos o que apresentam Dolz & Schneuwly (2004, p. 82-83), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Mais adiante, os mesmos autores afirmam que a *sequência didática* [...] “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.”, desenvolvendo-se para isso, ao longo de todo processo, exercícios que culminem com o objetivo de progressão textual do aluno por meio da refação de texto.

A relevância da efetivação desta proposta de trabalho deve-se também à observância de orientação que consta nos PCN de LP, de 5ª a 8ª séries (2001, p. 49):

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto [...] e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Escolhemos o 6º Ano do Ensino Fundamental para a realização desta pesquisa por se tratar de uma série que necessita de atenções especiais no aprendizado dos gêneros orais e escritos, uma vez que é comum observar, nos textos escritos por alunos desta série, muitas marcas pertencentes à modalidade oral, visto ainda se encontrarem em fase de aquisição da língua escrita, pois acabaram de concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Como ainda transportam para a escrita os sinais típicos do discurso oral, é primordial a ênfase na aquisição dos recursos típicos da língua oral e escrita por meio do estudo dos gêneros orais e escritos, para que, nas séries seguintes, o aprendizado possa ser progressivo de acordo com as sequências tipológicas textuais adequadas para cada série, segundo o referencial curricular.

A preferência pelo gênero textual telefonema se deve ao fato de este pertencer à sequência tipológica narrativa, e também por estar de acordo com o conteúdo programático que consta no *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS (2008)*, que considera a faixa etária e o nível de desenvolvimento em língua materna pretendido e esperado para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Além disso, foi diagnosticada a dificuldade dos alunos na escrita do discurso direto em textos narrativos, por isso, o trabalho com o gênero selecionado se mostrasse proveitoso.

3. Sequência didática: retextualização do gênero telefonema

Como já salientamos anteriormente esse estudo/experiência qualifica-se como sendo uma pesquisa-ação, pois uma das autoras do artigo é também professora de Língua Portuguesa da turma, tornando-se um agente envolvido no processo de produção do conhecimento em sua própria prática em sala de aula, interferindo, portanto, na forma como o aprendizado é concebido no contexto escolar em que atua.

Os participantes da pesquisa são 22 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do estado de Mato Grosso do Sul, que fizeram parte da experiência, no período de novembro a dezembro de 2011, num total de 12 horas-aulas.

3.1. Sequência didática com o gênero telefonema³⁶⁸

³⁶⁸ Por um questão de estilo, mesmo com a sequência didática já aplicada em sala de aula no ano de 2011, optamos por redigi-la com os verbos no infinitivo, no intuito de que possa servir como modelo didático a ser aplicado por outros professores que a julgarem interessante.

A. Apresentação da situação: parte (1h/a.)

- Promover um debate para apontar as características e elementos estruturais do gênero telefonema. Para nortear a atividades foram apresentados os seguintes questionamentos:

Todos aqui já falaram ao telefone?

. Como iniciamos a conversa?

. Há algum cumprimento?

. Este cumprimento é igual para todas as pessoas?

. Será que quando atendemos ao telefone, falamos sempre do mesmo jeito, independente do lugar de onde estamos?

. Será que em um comércio ou órgão público as pessoas atendem ao telefone da mesma maneira que atendem seu celular particular?

. E ao terminar a conversa simplesmente desligamos o telefone, ou nos despedimos?

- Fazer o registro na lousa das respostas dadas pelos alunos;

- Solicitar aos alunos que também façam o registro nos seus cadernos.

B. Produção Inicial parte 1 (2h/a.)

- Organizar a turma em pares e solicitar o planejamento e ensaio de uma apresentação com o gênero telefonema para os demais colegas onde deverão colocar em prática tudo que aprenderam sobre esse gênero;

- Organizar a turma em um semicírculo para as apresentações;

- Fazer o registro dessa atividade através de filmagem e fotografias;

- Ao final de cada apresentação solicitar que a turma avalie a dupla que se apresentou apontando as características mostradas do gênero apresentado.

Produção Inicial parte 2 (1h/a)

- Terminar as apresentações e discussões sobre as mesmas.

Preparação para o módulo 1:

- Explicar um pouco sobre a linguagem formal e a linguagem informal;

- Solicitar que os alunos pesquisem sobre o tema (em livros e sites indicados pela professora) e façam o registro do que encontraram em seus cadernos.

C. Módulo 1 (1h/a.)

Trabalhando a linguagem formal e informal:

- Dispor os alunos em círculo para promover um debate sobre a pesquisa solicitada;

- Deixar que cada aluno exponha o que encontrou;

- A partir do conteúdo trabalhado, solicitar aos alunos que deem exemplos de discursos formais e informais;

- Explicar que a adequação do nosso discurso em uma linguagem formal ou informal está presente em todos os gêneros textuais e para isso devemos prestar atenção ao contexto: onde e com quem estou me comunicando.

D. Módulo 2 (1h/a.)

Trabalhando a retextualização do oral para o escrito: Primeira Produção Escrita

- Solicitar aos alunos que escrevam, individualmente, o mesmo texto que apresentaram para toda turma;

- Recolher as produções ao final da aula.

E. Módulo 3 (parte 1 - 2h/a.)

Trabalhando as especificidades do texto escrito

- Entregar uma cópia do texto *Diálogo de todo dia*, de Carlos Drummond de Andrade³⁶⁹ e solicitar que os alunos façam uma leitura silenciosa;
- Promover uma leitura dramatizada do texto;
- Debate interpretativo sobre o texto;
- Entregar a primeira produção escrita pelos alunos e solicitar que comparem com o texto de Drummond e apontem diferenças encontradas em relação à paragrafação e pontuação. Essa atividade será norteada com os seguintes questionamentos:
 - . Há personagens no texto de Drummond? Quais?
 - . E no texto de vocês? Também há?
 - . Como a fala dos personagens é apresentada graficamente? O autor utiliza parágrafo e pontuação? Que tipo de pontuação é utilizado?
 - . Para que essa pontuação serve?
 - . E no texto de vocês? Vocês escreveram as falas dos personagens desse jeito?
 - . O texto de Drummond tem um título?
 - . E o texto de vocês? Tem também?
 - . Agora vamos conversar sobre o gênero crônica: o texto que acabamos de ler é classificado como sendo uma crônica, texto pertencente à tipologia narrativa em que é narrado um fato do cotidiano. O autor nos contou um fato ocorrido através da prática escrita de outro gênero textual: o telefonema, no qual podemos notar as características estruturais que já estudamos anteriormente (solicitar aos alunos que retomem ao registro do caderno sobre o gênero telefonema). Vamos identificar no texto de Drummond essas características? Essa atividade será feita com a colaboração dos colegas e professora, onde cada aluno fará anotações no texto que recebeu;
 - . Recolher ambas as folhas dos alunos.

Módulo 3 (parte 2 – 1h/a)

- . Entregar os textos trabalhados na aula anterior e com a turma disposta em círculo recomençar o estudo norteando-se pelos questionamentos:
 - . Então, ontem nós vimos que o texto de Drummond possui todas as características do gênero telefonema. Lembram?
 - . Agora retomem aos textos que vocês escreveram. Leiam mais uma vez em silêncio e depois me respondam: o texto de vocês possui a estruturação do gênero telefonema? Está faltando alguma coisa?
- Depois dessa discussão solicitar que os alunos façam a reestruturação dos textos em outra folha, com base em todas as observações que fizeram no texto de Drummond;
- Recolher e grampear juntas as duas folhas de produção textual dos alunos.

F. Módulo 4 (1h/a.)

Aperfeiçoamento da produção escrita: texto final

- Entregar os textos novamente aos alunos, que estarão com algumas sugestões e apontamentos feitos pela professora;
- Solicitar que leiam as anotações e pesquisem no dicionário as palavras circuladas para verificar a ortografia correta;

³⁶⁹ Encontrar-se-á a fonte bibliográfica desse texto em nossas referências.

- Trocar o texto com um colega, ler e fazer apontamentos de correção caso seja necessário;
- Retomar ao texto e corrigir os apontamentos;
- Recolher novamente as três versões do texto escrito pelos alunos.

G. Módulo 5 (2h/a.)

Leitura da versão final e colagem no mural da classe

- Entregar a última versão escrita do texto e solicitar aos alunos que transcrevam o texto final para outra folha, na qual poderão fazer a ilustração (levar material para estimular a criatividade como: lápis de cor, canetinha, papel cartão para decorar e outros);
- Organizar a sala em semicírculo para a leitura individual dos textos;
- Colagem dos textos no mural da sala.

4. Amostragem dos resultados alcançados

Como exposto na metodologia, o gênero telefonema foi explorado nas duas modalidades da língua, a primeira oral, através das apresentações encenadas pelos alunos, e a segunda através da produção e reestruturação na modalidade escrita. Dessa forma, os alunos realizaram a retextualização de transpor o gênero telefonema do oral para o escrito apreendendo e discutindo as características pertinentes a cada modalidade.

É importante destacar que a retextualização foi realizada pelos próprios alunos e julgou-se pela professora não ser necessário que eles fizessem a transcrição de suas encenações para depois retextualizar para a modalidade escrita, isso porque a transcrição da modalidade oral é uma atividade que envolve conhecimento e procedimentos adequados, tidos como avançados para a turma que participou da experiência. Como menciona Marcuschi (2004, p. 49), “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionizados.”

Optou-se, então, por realizar, somente por parte da professora, a transcrição de uma das apresentações feitas pelos alunos no item B da sequência didática, para melhor ilustrar e comparar os resultados alcançados. A transcrição foi realizada conforme modelo apresentado por Preti (2002), em uma versão mais simplificada, sem a total fidelidade à sonoridade às falas dos alunos e a identificação dos produtores foi omitida para não exposição dos menores, então A1 e A2 representam os alunos 1 e 2 respectivamente. Vejamos a amostra dos resultados alcançados:

4.1. Transcrição da Versão Oral (amostra do resultado do item B da sequência didática):

- | | |
|----|---|
| 1 | A1 - ALÔ... pa::i como vai em CA::SA? |
| 2 | A2 - ALÔ:::: meu <i>fiu...</i> tá tudo bem:::: em casa... quando <i>cê</i> vai vi pra casa? |
| 3 | A1 - acho que no dia trinta e um do onze... que eu <i>vô</i> |
| 4 | A2 – então tá... eu espero <i>ocê</i> em casa meu <i>fiu...</i> fi::ca com Deus |
| 5 | A1 - ((dirigindo-se para turma)) agora eu vou <i>ligá pra</i> minha mãe... |
| 6 | A1 - ALÔ::::... MÃE? |
| 7 | A2 - ((imitando a voz de uma mulher)) si::m meu <i>fiu...é...é...e::u</i> sim:::: |
| 8 | A1 - <i>tá</i> tudo bem::::... por aí? |
| 9 | A2 - sim:::: meu <i>fiu...</i> tá tu::do bem sim::::... eu <i>tô</i> com saudade... <i>cê</i> volta quando? |
| 10 | A1 - eu... <i>vô</i> segunda-feira |
| 11 | A2 - tá:::: ... <i>tá</i> bem meu <i>fiu...</i> fi::ca com Deus |

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
-------------	--------	----------

Entoação enfática	Maiúsculas	ALÔ, MÃE
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	fi::ca, sim:::
Interrogação	?	quando <i>cê</i> vai vi <i>pra</i> casa?
Comentário descritivo do transcritor	((minúsculas))	((dirigindo-se para turma))
Qualquer pausa	...	sim meu fiu... é... é... e::u sim:::

Tabela para leitura da transcrição

Obs.: palavras ditas de forma distinta da língua padrão foram postas em itálico>.

4.2. Primeira Versão Escrita (amostra do resultado do item D da sequência didática):

Eu é Meu Pai e Mia Mãe	
1	Alo Pai como vai em casa estar tudo bei em casa Voce vai Vi Para casa axo que no di
2	31/11/11 eu vou Para ir estar bei em tao ta Eu espero você em casa meu filho fica com Deus
3	<u>Alo Mae esta tudo bei por ai esta sim meu filho.</u> Eu estou com saudande
4	<u>Voce vai votar condo eu Vou seguda fera ta esta bei meu filho fica com Deus.</u> Thau.

4.3. Segunda Versão Escrita (amostra do resultado do item E da sequência didática):

Eu e meu pai, mia mãe	
1	__ Alo pai como vai em casa?
2	__ estar tudo bei, em casa quando você vai vi para casa?
3	__ Eu axo que no. Dia, 30/11/11 que eu vou para ir
4	__ esta bei em tao tá eu espero você em casa meu filho fica com Deus.
5	__ Alô mãe, esta tudo bei por aí?
6	__ esta sim meu filho. Eu estou com saundande você vota condo?
7	__ Eu vou seguda fera.
8	__ esta bei meu filho fica com Deus.
9	__ Thau.

4.4. Versão Final Escrita (amostra do resultado do item F da sequência didática):

<u>Eu, meu pai e minha mãe</u>	
1	__ Alô pai, como vai em casa?
2	__ Está tudo bem em casa, quando você vem para casa?
3	__ Eu acho que no dia 30 de novembro, eu vou para casa.
4	__ Está bem. Eu espero você em casa meu filho fica com Deus. <u>Vou passa para sua mãe:</u>
5	__ Alô mãe está tudo bem em casa?
6	__ Está sim meu filho eu estou com saudade de você, quando você volta?
7	__ Eu vou segunda-feira.
8	__ Está bem meu filho, fica com Deus.

5. Considerações Finais

Por uma questão de espaço nos limitaremos a comentar os resultados alcançados de forma sucinta.

Como podemos notar, a atividade de retextualização ajudou a organizar a adaptação do discurso em ambas as modalidades da língua, bem como permitiu o estudo sistematizado de um determinado gênero textual, ajudando de forma consistente o aluno em sua prática social, uma vez que fornece subsídios para o exercício do discurso oral e escrito.

Pretendeu-se, através desta sequência didática, que o aluno passasse a entender a retextualização como uma prática comum ao dia a dia em sociedade, como algo já pertencente ao seu conhecimento de mundo, quando, por exemplo, transmite à sua mãe um recado da professora sobre algum evento que irá acontecer na escola que estuda, seja através da fala ou da escrita.

A proposta de trabalho com os gêneros textuais e a refacção de texto, preconizados nos PCN de LP, se mostram possíveis e adequados de serem executados em sala de aula, pois, com a experiência relatada, pôde-se perceber claramente o progresso do aluno na aquisição dos recursos típicos em ambas as modalidades da língua.

O sucesso do alunado no contexto social depende do contato e domínio da diversidade dos gêneros textuais existentes. A autora Dell'Isola (2007, p. 19) defende esta ideia através da prática pedagógica que deve ser adotada nas aulas de língua materna:

[...] as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos. O desafio dos docentes está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação desta diversidade [...] Além de sua carga sociocultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno.

Ou seja, também consideramos de extrema importância a atualização do corpo docente no campo da Linguística Textual e o uso da mediação em sua prática pedagógica, pois, do contrário, estará limitando o aluno a estudos em níveis frasais sem que o mesmo consiga visualizar a utilização deste conhecimento em sua prática diária com a linguagem. É necessário, também, que o aluno participe ativamente em todas as fases de desenvolvimento de sua aprendizagem, para que perceba por si só sua progressão ao longo de todo percurso de uma sequência didática e que, acima de tudo, projete o conhecimento adquirido na escola atuando adequadamente nas práticas discursivas presentes na sociedade.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, C. D. O diálogo de todo dia. In: *Para gostar de ler - Júnior*. V.3. São Paulo: Ática, 2001.p. 21-22.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2001.

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DELL' ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de MS, 2008.

MOTTA-ROTH, D. & HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 2002, p. 15-16.