

Working Papers
em Linguística

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR

ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO
AUTOCONFRONTAÇÃO
ABORDAGEM DIALÓGICA

ORALIDADE
INCLUSÃO SOCIAL
GÊNEROS TEXTUAIS

ESCRITA
SURDOS

LETRAMENTO LITERÁRIO
LETRAMENTO CRÍTICO
IDENTIDADE



Working Papers em Linguística, v. 20, n. 1, 2019

Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis - SC - Brasil

Editora-chefe

Izete Lehmkuhl Coelho

Coeditores

Marco Antonio Martins
Izabel Christine Seara

Organização

Ângela Francine Fuza
Rodrigo Acosta Pereira
Rosângela Hammes Rodrigues

Editoração

Ana Cláudia Fabre Eltermann
Caio Vinícius Silva
Cecília Augusta Vieira Pinto
Clóvis Alencar Butzge
Érica Marciano de Oliveira Zibetti
Gésyka Mafra
Guilherme Ribeiro Colaço Mäder
João Paulo Zarelli Rocha
Raquel Gomes Chaves

Conselho Editorial

Adair Bonini, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adriana Fischer, Centro Universitário de Brusque, Brasil
Aline Cacilda Koteski Emilio, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Ana Cláudia Souza, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
André Berri, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Clarice Nadir von Borstel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Cláudia Regina Brescancini, Pontifícia Universidade Católica – RS, Brasil
Cristiane Lazzarotto-Volcão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Cristine Gorski Severo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edair Maria Gorski, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edwiges Maria Morato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Fabio Luiz Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Felício Wessling Margotti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Helena Guerra Vicente, Universidade de Brasília, Brasil
Heronides Maurílio de Melo Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Izabel Christine Seara, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Josias Ricardo Hack, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leandra Cristina de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leonor Scliar Cabral, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Lucélio Dantas Aquino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Luizete Guimarães Barros, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Magdiel Medeiros Aragão Neto, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Inêz Probst Lucena, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina
Márluce Coan, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maurício Eugênio Maliska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
Monica Mano Trindade, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Morgana Fabiola Cambrussi, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Nara Caetano Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nelita Bortolotto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nívea Rohling, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Renato Basso, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rodrigo Acosta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ronald Taveira da Cruz, Universidade Federal do Parnaíba Piauí, Brasil
Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rosely Xavier, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Simone Bueno Borges da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Tarcisio de Arantes Leite, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Vidomar Silva Filho, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
Werner Heidermann, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

sumário

NÚMERO TEMÁTICO: PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM
DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

APRESENTAÇÃO	3
ângela francine fuza, rodrigo acosta pereira, rosângela hammes rodrigues	

ARTIGOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR

A REFLEXÃO, POR PARTE DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, SOBRE SEU ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL	7
elaine cristina nascimento da silva, lívia suassuna	

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA E AUTONOMIA RELATIVA DO SUJEITO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA	30
wilder kleber fernandes de santana, silvio nunes da silva junior	

REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA (LPE) EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS	46
josiane dos santos maquieira, jéssica dainae levandovski thewes, cátia de azevedo fronza	

ASPECTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDAD NA ESCOLA	69
josé batisra de barros, paula roberta paschoal boulitreau, adriana letícia torres da rosa	

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES RELACIONADAS AO ENSINO DE GRAMÁTICA NAS	85
andrea kowalski, aline cassol daga cavalheiro	

FRAGMENTAÇÃO E ENTRELAÇAMENTO EM SALA DE AULA: A CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	107
bianca franchini da silva, samara lais zimmermann	

ENTRE LETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: O TEXTO LITERÁRIO AMAPAENSE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	134
lilian latties, francesco mariano, juliana leão cardoso	

LEITURA EM AMBIENTE HOSPITALAR: UMA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO "A CULPA É DAS ESTRELAS"	160
adriane teresinha sartori, daniervelin renata pereira, mariotides gomes bezerra	

TRABALHO COM GÊNEROS NA ESFERA ESCOLAR

A ESCRITA COMO PRÁTICA HUMANA: DO EFEITO RETROATIVO AO EFEITO ENUNCIATIVO DA PROPOSTA DE IN- TERVENÇÃO DA REDAÇÃO ENEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA	189
giovane fernandes oliveira, carolina knack	

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO TRABA- LHO COM O GÊNERO "CARTA DE RECLAMAÇÃO"	209
caroline gomes motta, anderson carnin	

A APROPRIAÇÃO DE RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NECESSÁRIOS À INTERAÇÃO VIA CARTA: UM ESTU- DO DE CASO EM LINGUÍSTICA APLICADA	236
milene bazarim, ana cláudia da silva evaristo	

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DOS QUATRO EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	259
ariele helena holz nunes	

IMAGEM DE BASE PARA A CAPA

APRESENTAÇÃO

Ângela Francine Fuza | [Lattes](#) | angelaфуza@uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins

Rodrigo Acosta Pereira | [Lattes](#) | drigo_acosta@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Catarina

Rosângela Hammes Rodrigues | [Lattes](#) | hammes@cce.ufs.br

Universidade Federal de Santa Catarina

Caros(as) Leitores(as) da Revista Working Papers em Linguística,

O número temático *Pesquisas em Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem em língua portuguesa na Educação Básica* tem como foco pesquisas que tematizam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa em contextos escolares e não escolares, seja como língua materna, língua estrangeira, língua adicional, língua de acolhimento etc., em perspectivas teóricas que tomam o ensino e a aprendizagem de língua a favor de seus usos sociais. Diante disso, grande número de autores submeteu artigos à revista Working Papers em Linguística, a demonstrar o anseio de pesquisadores por socializar seus estudos sobre as práticas de linguagem na escola.

Todos os artigos submetidos apresentaram relevantes contribuições para a temática em tela, todavia, em função de limitações quantitativas para publicação de um número temático, direcionamos, inicialmente, para avaliação os textos que dialogavam com a proposta temática. Assim, trinta artigos foram submetidos à avaliação cega por pares. Destes, 21 foram aprovados, pelos avaliadores, por atenderem ao tema, à qualidade e às condições de escrita acadêmica para um artigo.

Tendo em vista que este número excede o quantitativo de textos para publicação em uma edição, a Editora da Revista Working Papers em Linguística sugeriu a publicação do número temático em duas partes. Desse modo, publica-se, primeiramente, o número temático *Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na esfera escolar* (v. 21, n. 2, 2020); e, na sequência, *Linguística Aplicada: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua em contextos diversos* (v. 22, n. 1, 2021).

Dessa forma, é com alegria que entregamos o número 2, vol. 21, da Revista Working Papers em Linguística, denominado *Linguística Aplicada: o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem na esfera escolar*. Nesta edição, estão reunidos 12 artigos que abordam as práticas de linguagem e os gêneros discursivos/textuais na esfera escolar.

Em *Práticas de linguagem na esfera escolar*, reunimos oito artigos com resultados de pesquisas voltadas ao trabalho com leitura, escrita e oralidade, em contexto escolar.

Em *A reflexão de uma professora de Língua Portuguesa sobre seu ensino da produção textual*, Elaine Cristina Nascimento da Silva e Lívia Suassuna investigam a reflexão de uma professora do Colégio de Aplicação da UFPE sobre seu ensino da produção textual. Para isso, empregam a autoconfrontação simples, tal como concebida por Clot (2007, 2010), haja vista que a professora foi convidada a assistir a suas aulas (gravadas em vídeo) e a falar sobre elas. A análise dos dados se baseou no conceito de “esquemas profissionais”, segundo Goigoux (2001, 2002, 2007) e Goigoux e Vergnaud (2005).

O artigo, intitulado *Compreensão responsiva ativa e autonomia relativa do sujeito no ensino e na aprendizagem da escrita: uma análise interpretativista*, é de autoria de Wilder Kleber Fernandes de Santana e Silvio Nunes da Silva Júnior. O trabalho propõe reflexões sobre a compreensão responsiva ativa e autonomia relativa dos estudantes, a respeito da escrita, em uma instituição pública de ensino básico, situada no interior do estado de Alagoas. Em linhas gerais, a pesquisa evidencia que a abordagem dialógica do professor favorece a construção da autonomia dos alunos, assim como graus variados de compreensão.

Em *Reflexões sobre as atividades de língua portuguesa escrita (LPE) em contexto de escola bilíngue para surdos*, Josiane dos Santos Maquieira, Jéssica Daiane Levandovski Thewes e Cátia de Azevedo Fronza refletem sobre atividades de LPE, em sala de aula, para crianças surdas, matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos, do Ensino Fundamental, em escola pública bilíngue para surdos, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Com isso, as autoras esperam contribuir para novas ofertas para o ensino e a aprendizagem da(s) língua(s).

O artigo, *Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola*, de José Batista de Barros, Paula Roberta Paschoal Boulitreau e Adriana Letícia Torres da Rosa, reflete sobre o trabalho com a oralidade, em sala de aula, concebendo os gêneros textuais/discursivos como organizadores das práticas sociais e discursivas. Os autores realizaram pesquisa com professores de escolas públicas de Pernambuco que reconheceram que a participação significativa do indivíduo, nas práticas sociais, a partir do uso da linguagem oral,

reflete nos processos de inclusão; apontam como importante o trabalho com a diversidade de gêneros orais, e variedades linguísticas; e, sinalizam questões históricas quanto ao trabalho do livro didático com a oralidade, indicando as necessidades de se investir na pedagogia de ensino da “fala”.

Em *Concepções e práticas docentes relacionadas ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa*, de Andrea Kowalski e Aline Cassol Daga Cavalheiro, abordam-se as concepções docentes referentes ao trabalho com conhecimentos gramaticais, a fim de investigar como professores de Língua Portuguesa compreendem o trabalho com gramática em sala de aula. Para isso, os dados foram gerados, por meio de entrevista semiestruturada, com abordagem qualitativa, e revelaram, dentre outros aspectos, que as concepções docentes ainda estão pautadas na gramática normativa.

O texto, *Fragmentação e entrelaçamento em sala de aula: a crítica de uma experiência no estágio de ensino de Língua Portuguesa*, de Bianca Franchini da Silva e Samara Laís Zimmermann, trata do tensionamento entre duas práticas de ensino de Língua Portuguesa que permearam suas experiências de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, obrigatório para o Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Segundo as autoras, no estágio, defrontaram-se com um ensino fragmentado e normativo, ao mesmo tempo em que suas práticas, voltavam-se para o ensino integral e reflexivo, ancorado à concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem e à concepção pedagógica histórico-crítica, presente nas políticas públicas atuais voltadas para educação.

Em *Entre letramentos e a construção de identidades: o texto literário amapaense nas aulas de Língua Portuguesa*, Lillian Latties, Francesco Marino e Juliana Leão Cardoso analisam de que forma os professores inserem os textos da literatura amapaense nas aulas de língua portuguesa. A partir disso, discutem como a literatura amapaense pode favorecer a (re)construção e a negociação das identidades dos alunos à luz das teorias do letramento literário e da Linguística Aplicada, quanto ao letramento crítico e multiletramentos.

O artigo, intitulado *Leitura em ambiente hospitalar: uma experiência com o livro “A culpa é das estrelas”*, de Adriane Teresinha Sartori, Daniervelin Renata Pereira e Mariotides Gomes Bezerra, analisa uma experiência de leitura literária realizada em escola hospitalar, tema distante dos currículos de cursos de licenciatura de ensino superior. As autoras fundamentam o trabalho nos pressupostos teóricos de letramento literário e em abordagens metodológicas qualitativas da área educacional, enfocando-se a leitura do livro “A culpa é das estrelas”, projeto desenvolvido, em 2018, com sete alunos em privação de liberdade, em hospital público de Belo Horizonte.

Em *Trabalho com gêneros na esfera escolar*, destacamos quatro artigos que tematizam a respeito de propostas de trabalho com gêneros textuais/discursivos, em sala de aula.

O artigo, *A escrita como prática humana: do efeito retroativo ao efeito enunciativo da proposta de intervenção da redação Enem no ensino-aprendizagem da escrita*, é de autoria de Giovane Fernandes Oliveira e Carolina Knack. As reflexões voltam-se para os efeitos que a Competência 5, avaliada na redação Enem, pode ter sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na educação básica, assim como sobre a expressão singular do sujeito no texto. Para isso, as autoras analisam quatro recortes de textos que obtiveram nota mil, nas edições de 2017 e 2018, do Enem.

Em *Projeto didático de gênero e produção textual escrita: um estudo de caso a partir do trabalho com o gênero "carta de reclamação"*, Caroline Gomes Motta e Anderson Carnin analisam o desenvolvimento da produção de texto de um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir da intervenção docente, durante a implementação de um projeto didático com o gênero “carta de reclamação”. À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, os autores investigam traços do trabalho docente materializados na correção e na avaliação das produções textuais e seu(s) impacto(s) no desenvolvimento da (re)escrita discente.

Em *A apropriação de recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta: um estudo de caso em Linguística Aplicada*, de Milene Bazarim e Ana Cláudia da Silva Evaristo, as autoras apresentam os resultados de um estudo a respeito das trocas de cartas entre uma professora estagiária de Língua Portuguesa e seus alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Paraíba. O estudo se insere no campo aplicado de estudos de linguagem, fundamentando-se teoricamente na concepção de interação do Círculo de Bakhtin e de letramento dos Novos Estudos de Letramento.

Por fim, o texto: *O uso dos gêneros textuais no ensino dos quatro eixos da língua portuguesa*, de Ariele Helena Holz Nunes, analisa o emprego dos gêneros textuais como instrumento de ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa, fundamentando-se em Bunzen (2007), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), entre outros.

Agradecemos aos pareceristas anônimos que contribuíram imensamente para a avaliação e a seleção dos artigos submetidos à Revista Working Papers em Linguística. Agradecemos e parabenizamos a todos os autores dos artigos reunidos neste volume. Aos leitores, desejamos um proveitoso diálogo em meio à diversidade de vozes originárias dos artigos compartilhados.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESFERA ESCOLAR

A REFLEXÃO, POR PARTE DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, SOBRE SEU ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER'S REFLECTION
ON HER TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION

Elaine Cristina Nascimento da Silva | [Lattes](#) | elainecrisufrpe@gmail.com
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Lívia Suassuna | [Lattes](#) | livia.suassuna@ufpe.br
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Nesta pesquisa, investigamos a reflexão de uma professora sobre seu ensino da produção textual. O sujeito da pesquisa foi uma professora do Colégio de Aplicação da UFPE, que regia, na época, uma turma do 6º ano. Ela desenvolveu uma sequência didática envolvendo o gênero notícia e contendo atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita. Utilizamos, como procedimento de geração de dados, a autoconfrontação simples, tal como concebida por Clot (2007, 2010), tendo sido a professora convidada, em cinco encontros, a assistir a suas aulas (gravadas em vídeo) e a falar sobre elas. Para analisarmos os dados, nos baseamos no conceito de “esquemas profissionais”, delimitado por Goigoux (2001, 2002, 2007) e Goigoux e Vergnaud (2005). Através das análises, verificamos que a professora explicitou verbalmente os esquemas mobilizados durante a sequência didática para ensinar seus alunos a produzirem textos. Assim, ela conseguiu esclarecer, sem dificuldade e com propriedade, quais eram os seus objetivos didáticos, bem como as regras de ação e os teoremas em ação por ela mobilizados em sala de aula. Notamos também uma articulação estreita entre sua prática e os pressupostos teórico-metodológicos que constituem a perspectiva de ensino sociointeracionista. Por fim, a pesquisa indicou que pode haver ganhos na utilização de procedimentos como a autoconfrontação nas pesquisas que tratem dos fazeres docentes.

Palavras-chave: Ensino de produção de texto; Autoconfrontação; Esquemas profissionais.

Abstract: In this research, we investigated teacher's reflection about her teaching of textual production. The subject was a professor at the College of Application at UFPE-CAp, who ruled, at the time, a 6th grade class. She developed a didactic sequence involving the news genre, containing activities of production, evaluation, review and rewriting. As data generation procedure, we used simple self-confrontation, as defined by Clot (2007; 2010), in which the teacher was invited to watch five of her video-recorded classes and to talk about them. Data analysis were based on the concept of "professional schemes", delimited by Goigoux (2001; 2002; 2007) and Goigoux and Vergnaud (2005). According to the data analysis, we verified that the teacher verbally explained the schemes used during the didactic sequence to teach her students how to produce texts. Thus, she was able to properly and without difficulty clarify her didactic objectives, as well as the rules of action and the theorems in action mobilized in the classroom. We noticed a close articulation between her practice and the theoretical-methodological assumptions that constitute the perspective of sociointeractionist teaching. Finally, the research indicated that there may be gains in the use of procedures such as self-confrontation in research that deals with teaching activities.

Keywords: Teaching text production; Self-confrontation; Professional schemes.

Introdução

O ensino da produção de texto tem sido objeto de muitas pesquisas recentes nos campos da Educação e da Linguística Aplicada. Uma breve análise de tais estudos nos permite identificar que grande parte deles tem como finalidade descrever e analisar o ensino realizado por professores experientes, identificando formas rotineiras de organização da sua atividade docente e comparando-as com as de outros professores. Goigoux (2001) caracteriza tais pesquisas como de natureza extrínseca, uma vez que o ensino dos professores é observado e analisado apenas pelo pesquisador, um agente externo. Entretanto, esse autor alerta para as limitações das investigações de natureza apenas extrínseca, na medida em que não tomam o professor como sujeito e acabam, muitas vezes, negligenciando esses indivíduos, os quais permitem ser observados sem, todavia, poderem agir sobre sua prática.

Um modo de devolver a palavra ao professor nas pesquisas seria por meio da metodologia denominada “autoconfrontação”¹. Tomando de empréstimo algumas estratégias da Clínica do Trabalho, desenvolvida por Clot (2007, 2010), a autoconfrontação aplicada ao contexto de ensino é realizada através de sessões de observação, por parte do professor, de suas aulas gravadas em vídeo. Nessas ocasiões, ele é levado a pensar e a falar sobre seus objetivos, suas escolhas, sua mediação etc.

Ao questionarmos sobre o uso de tal metodologia, nos perguntamos: Se fosse dada aos professores a oportunidade de refletir sobre seu ensino da produção textual, que aspectos de sua prática conheceríamos? Nesse sentido, investigamos, nesta pesquisa, o processo de reflexão por parte de uma professora de Língua Portuguesa sobre o seu ensino da produção textual em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Tivemos como intenção descrever e analisar o ensino de uma professora experiente, identificando formas rotineiras de organização da sua atividade docente e estudando o seu trabalho tal como a própria professora o concebe e o compreende.

1. O ensino da produção de texto numa perspectiva sociointeracionista

Tomando como base uma visão de língua como interação e acreditando que o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo principal capacitar os indivíduos para atuar nas mais diversas situações comunicativas, ou seja, formar usuários proficientes, que saibam utilizar a língua como instrumento para refletir e agir (OLIVEIRA, 2000), defendemos uma perspectiva de ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais. Assim como Costa Val e Vieira (2005, p. 41), entendemos que:

um projeto de ensino que vise à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades de interação pela escrita, num determinado contexto social e cultural, deve, necessariamente, criar oportunidades adequadas para que os alunos descubram a escrita como forma de interação social, como atividade discursiva.

Como discute Motta-Roth (2006), se considerarmos que a língua é um fenômeno social, então devemos admitir que a sua aquisição é, também, um processo voltado para as interações sociais. Isso porque a criança tem contato com a língua materna através dos textos lidos e produzidos ao seu redor e, a partir deles, constrói representações sobre como ela funciona. Assim, podemos dizer que a criança aprende a língua porque participa da vida social. Da mesma forma, à medida que cresce, também podemos afirmar o

¹ O termo “autoconfrontação” diz respeito a um procedimento de coleta de dados através do qual o professor é confrontado com sua própria prática ao assistir a suas aulas em vídeo e ser motivado a falar sobre elas.

contrário: a criança participa melhor da vida social porque sabe cada vez mais sobre a língua. A autora usa esse mesmo raciocínio para o ensino e afirma que o aluno precisa agir em diversas situações de interação social para aprender mais sobre os usos da língua. Isso porque o aluno sabe português, mas não sabe agir linguisticamente em determinadas situações. É através da participação do aluno em atividades socialmente partilhadas que ele irá desenvolver as habilidades linguísticas necessárias ao uso da língua escrita. Nesse sentido, Motta-Roth (2006) reafirma o papel da escola no sentido de proporcionar aos alunos contextos ou situações nos quais eles possam colocar em prática competências e conhecimentos linguísticos para realizar determinadas atividades sociais.

Bunzen (2006) salienta que a opção do professor por uma prática de ensino da produção de texto distanciada *das* ou pautada *nas* práticas sociais não é neutra:

É decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação. (BUNZEN, 2006, p. 151).

Tal perspectiva vem sendo construída desde o final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Assim, passou-se a ter uma preocupação maior com os contextos de produção e de circulação dos textos – quem está falando, com quem, com que objetivos, de forma etc. (BUNZEN, 2006). Nesta seção, vamos apontar algumas diretrizes para o ensino da produção de texto nessa direção.

Uma primeira diretriz é que o professor precisa promover situações de escrita parecidas com as que vivenciamos em contextos extraescolares. Isso quer dizer que os alunos precisam experimentar os diversos usos sociais da escrita, produzindo textos para atender a objetivos e interlocutores concretos. Sobre essa diretriz, Motta-Roth (2006) salienta que ela não significa, apenas, achar um lugar para a escrita na vida do aluno, mas também ampliar o leque de possibilidades de experiências vivenciadas por ele, “trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo ‘lá fora’” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Além disso, escrever um texto se torna uma tarefa difícil e vazia quando sua única motivação é cumprir uma tarefa escolar e seu único interlocutor é o professor. Como comentam Menegassi e Fuza (2008), quando o estudante visualiza somente o professor e os colegas como interlocutores, a finalidade da escrita fica restrita a atender ao que foi solicitado na atividade e demonstrar sua competência de escrita para eles. Com isso,

o estudante não tem a oportunidade de considerar destinatários “superiores” (além dos muros da escola) e de escrever para o meio social. Para que a aprendizagem seja significativa, relevante e eficaz, é necessário realizar atividades autênticas de escrita, nas quais os textos dos alunos tenham verdadeiras funções sociais e os leitores sejam concretos, de modo a serem levados em conta durante a escrita e influenciarem as decisões tomadas pelo aluno-escriptor no que diz respeito ao que dizer e ao como dizer.

Outra diretriz apontada é que essas situações de escrita precisam ser diversificadas, ou seja, devem representar diferentes esferas de interação social, variando-se os interlocutores e as finalidades almejadas. Isso porque cada situação de interação demanda do escritor a mobilização de habilidades e saberes diferentes, os quais não são aprendidos espontaneamente, e precisam, sim, ser ensinados, conforme explicam Leal e Melo (2006). Costa Val e Vieira (2005, p. 8) também reforçam essa ideia ao explicitar que é papel do professor “contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação”.

A terceira diretriz é que os alunos sejam levados a produzir textos de diferentes gêneros textuais. Isso se justifica pelo fato de que todo texto se materializa em algum gênero textual. A esse respeito, Bronckart (1991 *apud* OLIVEIRA, 2000) propõe que o ensino da língua materna (principalmente o da produção de texto) seja colocado em prática através do que ele denomina de didática da diversificação, a qual se caracteriza pela introdução dos variados gêneros textuais nas aulas, partindo do pressuposto de que o seu domínio é essencial para a vida social e profissional dos sujeitos. Adam (1991 *apud* OLIVEIRA, 2000), em concordância com essa proposição de Bronckart, também salienta que aprender a escrever é aprender a estruturar enunciados em gêneros do discurso. Ao dominar os gêneros que organizam um determinado grupo social e uma determinada cultura, o aluno aprende formas de participar das ações de uma comunidade específica (MOTTA-ROTH, 2006). Bunzen (2006, p. 149) também apoia essa perspectiva, ao defender que:

Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

É importante, ainda, ficarmos atentos à frequência com que propomos situações de

produção de textos na escola, pois a recorrência de práticas também é importante para o desenvolvimento das habilidades necessárias à escrita, embora apenas isso não garanta o aprendizado.

Por fim, uma última diretriz salienta que a produção textual deve ser vivenciada na escola como um processo composto por diferentes etapas, como explicam Santos e Teixeira (2016, p. 40):

A produção textual precisa ser entendida como um processo (atividade processual): começa na discussão ou estudo do tema; no entendimento da tipologia predominante e do gênero solicitado; passa pelo roteiro, esboço, redação e revisão; envolve o destinatário que o avaliará (outro colega, professor etc.) e, depois, retorna ao produtor para o texto ser reescrito se necessário. Finalmente, este precisa circular, chegar a outros destinatários.

Diante das diretrizes apontadas, reafirmamos nossa crença nessa perspectiva de ensino de produção de texto, segundo a qual se defende a promoção de situações parecidas com as que vivenciamos fora da escola, sendo estas reais e referentes às diferentes esferas de interação social. Como bem sintetizou Oliveira (2000), nessa perspectiva, produzir textos escritos é uma atividade de transformar um objeto interno (ideias, conteúdos, sentimentos, opiniões, informações etc.) em um objeto externo (o texto), com o intuito de resolver problemas comunicativos e interagir com um interlocutor real e distante. Por sua vez, isso implica tomar o texto escrito como unidade de ensino e, principalmente, como mediador do processo de interlocução.

2. Atividade de pensamento do professor em situação de trabalho: o papel dos esquemas profissionais

Recorremos aos estudos de Goigoux (2001, 2002, 2007) e Goigoux e Vergnaud (2005) para tentar compreender a atividade de pensamento do professor em situação de trabalho. Essa análise das ações docentes permite-nos observar e identificar condutas realizadas pelo professor que se repetem de modo regular no cotidiano de sala de aula e que, por isso, parecem fazer parte da organização do seu modo de ensinar. Tais condutas, com base na teoria de Vergnaud (1996), podem ser entendidas como seus esquemas profissionais. Podemos conceituar, então, os esquemas profissionais como formas invariáveis e estabilizadas de atividade de ensino de um professor que se destacam dentro de certa variedade de situações pertencentes a uma mesma classe (GOIGOUX, 2002, 2007; GOIGOUX; VERGNAUD, 2005).

Goigoux e Vergnaud (2005) salientam, todavia, que os esquemas não são propria-

mente as condutas docentes, mas suas representações, sendo sua principal função gerar as atividades do professor durante as interações com seus alunos e no desenvolvimento de sequências didáticas. Mais especificamente, os esquemas permitem ao professor promover ajustes adequados às crianças quanto à aprendizagem de determinado aspecto, como veremos mais adiante. Da mesma forma, na análise dos esquemas, interessam todos os registros de atividade do professor, desde gestos e linguagens usadas, até julgamentos e raciocínios (GOIGOUX; VERGNAUD, 2005).

Por sua vez, um esquema é formado por quatro elementos ou dimensões – objetivos, regras de ação, invariantes operatórios e inferências (GOIGOUX; VERGNAUD, 2005; GOIGOUX, 2007) –, os quais aparecem integrados e construindo uma unidade:

1 – Objetivo ou meta: de acordo com o planejamento da atividade de ensino, o professor tem certas metas e objetivos que busca alcançar para que sua ação tenha sucesso e seus alunos consigam aprender. Assim, por exemplo, o professor pode ter como meta permitir a cada aluno encontrar uma resposta para um determinado problema proposto e, ao mesmo tempo, ajudar todos a aprenderem os procedimentos que foram utilizados para dar conta da referida tarefa.

2 – Regras de ação: a partir da atividade do professor, desenvolvida ao longo de uma sequência didática, podemos depreender certas ações que são frequentes em sua prática, mesmo que elas não sejam totalmente explicitadas *por* ou conscientes *para* ele. Por sua vez, essas regras se subdividem em três: regras de captura de informações, que consistem na tomada de informações sobre o modo de pensar e agir do aluno (Como ele encara o problema proposto? O que ele está tentando fazer? Como ele procede?); regras de ação, que dizem respeito aos tipos de procedimentos efetivamente realizados pelo professor (ex.: a divisão da tarefa em subtarefas, a demonstração dos procedimentos para os alunos, a representação gráfica dos procedimentos no quadro, a condução de um diálogo com aluno, a realização de certos gestos, a alternância entre a atividade do professor e a do aluno etc.); e regras de controle, que dizem respeito a uma certificação por parte do professor sobre se os procedimentos adotados foram suficientes para gerar aprendizado (ex.: Eu orientei bem os procedimentos? Agora, os alunos conseguirão fazer sozinhos? Todos os alunos conseguiram aprender?).

3 – Os conceitos em ato e os teoremas em ato (ou em ação): são princípios que estruturam, organizam e viabilizam as ações docentes. Parte-se da ideia de que as escolhas didáticas realizadas pelo professor se baseiam em proposições que eles jul-

gam como verdadeiras. Por exemplo, diante da dificuldade externada por um aluno em particular, o professor escolhe refletir sobre essa dificuldade com todos da turma. Essa decisão decorre de um determinado teorema em ação que o professor tem e que pode ser assim definido: a demonstração coletiva dos procedimentos usados para resolver certo problema pode beneficiar não só o aluno com dificuldade, mas todos os outros. Pelo fato de essas conceituações acontecerem durante a ação do professor (e não serem, necessariamente, explicitadas por ele), elas podem ser chamadas de invariantes operatórias ou operacionais. Vale destacar que a elaboração dessas invariantes advém de reflexões e ações de docentes experientes que já testaram mais formas de ação e optaram por elas para obterem bons resultados de aprendizagem dos seus alunos.

4 – As inferências²: tomando como base aquilo em que o professor acredita (invariantes operatórias), as inferências lhe permitem calcular em pensamento o que pretende fazer e o que efetivamente fará (objetivos e regras).

Por fim, é importante reiterarmos que o conceito de esquemas será importante neste trabalho, uma vez que funcionará como ferramenta de análise da prática da professora em sala de aula. Como vimos, os esquemas são usados intencionalmente pelos professores, mas isso não significa que sejam sempre explícitos para eles. Nesse sentido, as entrevistas de autoconfrontação que realizamos acabaram forjando uma consciência de sua prática por parte da professora-colaboradora, e é nossa intenção resgatar os esquemas explicitados por ela nesses momentos.

3. Procedimentos metodológicos

A nossa investigação pode ser caracterizada como de natureza colaborativa (PIMENTA, 2005). Isso porque a professora foi colaboradora da pesquisa, na medida em que também participou de uma parte da análise dos dados ao ser provocada a, sob a mediação de uma das pesquisadoras, problematizar sua atuação durante as atividades de produção textual. Nesse processo, consideramos a docente como sujeito ativo, capaz de contribuir com a nossa pesquisa através da elaboração de conhecimentos sobre o seu ensinar, obtidos por meio da reflexão crítica.

A professora-colaboradora da pesquisa – aqui chamada de Clarice³ – é uma docente de

² A realização de inferências pela professora, isto é, o cálculo, em pensamento, do que ela pretende fazer (objetivo) e do que vai fazer (regra de ação), tomando como referência aquilo em que acredita (teorema em ação), mostrou-se uma ação inexpressiva nos encontros de autoconfrontação e irrelevante para alcançarmos os objetivos pretendidos com esta pesquisa. Por esse motivo, não trabalhamos com tal categoria.

³ Nome fictício escolhido pela pesquisadora, a pedido da professora.

Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), a qual é licenciada em Letras, tem mestrado e doutorado em Linguística, e contabiliza 20 anos de experiência em sala de aula.

A pesquisa foi realizada através de dois instrumentos: observação e autoconfrontação. No que diz respeito às observações, acompanhamos uma sequência didática sobre o gênero textual notícia desenvolvida pela professora Clarice em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, contendo atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais. A sequência didática da professora Clarice teve início no dia 09 de outubro de 2017 e terminou em 07 de dezembro do mesmo ano, estendendo-se durante 18 dias de atividades e totalizando 33 horas-aula, as quais foram gravadas em áudio e filmadas em vídeo.

Por fim, em se tratando da autoconfrontação, a professora foi convidada, em cinco encontros, a assistir a suas aulas e a falar sobre elas. Nesses encontros de autoconfrontação, a docente assistiu trechos dos vídeos contendo as atividades de produção de texto realizadas com seus alunos, ao mesmo tempo em que foi levada, através de questões problematizadoras levantadas pela pesquisadora, a comentar sobre sua prática, refletindo sobre aspectos como os objetivos que tinha ao realizar as atividades, os aspectos trabalhados e sua mediação.

Nosso objetivo ao realizar esses encontros foi dar à professora a oportunidade de refletir sobre seu trabalho docente e, conseqüentemente, articular o pensar e o agir durante a pesquisa. Realizamos praticamente um encontro por semana, sendo cada um referente a dois ou três dias de aulas. Os encontros duraram, em média, uma hora e foram realizados sempre ao final das aulas. Para analisarmos os dados gerados, baseamo-nos no conceito de esquemas delimitado por Goigoux (2001; 2002; 2007) e Goigoux e Vergnaud (2005), os quais já foram discutidos em seção anterior.

4. Resultados e discussão

As verbalizações de Clarice, durante os encontros de autoconfrontação, ajudaram-nos a compreender melhor alguns procedimentos utilizados por uma professora experiente para ensinar seus alunos a produzirem textos. Assim, pudemos identificar 14 esquemas relacionados à elaboração de textos. De uma forma geral, observamos que ao conjunto de tais esquemas subjazem uma concepção interacionista de língua (VOLOSHINOV, 2002) e o reconhecimento da natureza social da atividade de produção de textos, na medida em que Clarice faz da sala de aula e da escola lugares autênticos de interação, nos quais ela, seus alunos e os demais membros da comunidade escolar dialogam e interagem entre si.

Da mesma forma, através desses esquemas, nota-se que a professora compreende a produção de texto como um processo complexo, o qual implica diferentes procedimentos interdependentes e intercomplementares, tais como: planejar, gerar-selecionar-organizar as ideias, elaborar um esboço do texto, textualizar, avaliar, revisar, reescrever, construir uma versão final e socializar com a audiência-alvo; por isso, o desenvolvimento da habilidade de produzir textos por parte dos seus alunos demanda um longo e trabalhoso processo de escrita e reescrita de textos.

Além disso, por meio de tais esquemas, constatamos que, para a docente, é nas práticas interativas de escrita promovidas pela escola que os alunos devem aprender como usar a língua em diferentes situações discursivas e, por isso, ela tenta estabelecer a prática social como ponto de partida das aulas de produção de texto. Para tanto, conforme também indicam os esquemas em questão, Clarice assume uma perspectiva de ensino da produção de texto a partir dos gêneros textuais, levando seus alunos a compreendê-los em meio às suas práticas de uso e a escrever textos à moda de gêneros diversos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por sua vez, tais esquemas foram mobilizados pela professora em diferentes momentos da produção textual. Assim, identificamos pelo menos quatro esquemas voltados para os momentos anteriores à escrita propriamente dita:

Quadro 1. Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o momento anterior à escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Propor temas cotidianos para as produções de textos	Para que os alunos se familiarizassem com esse tema e se engajassem na proposta.	Propõe uma produção a partir de um tema que retrata o cotidiano dos alunos na escola.	Porque, às vezes, você propõe um trabalho para ser feito no coletivo e os alunos não gostam, não querem fazer. Então, eu já procurei um tema que, de algum modo, retratasse um pouco do cotidiano deles pra que eles se familiarizassem com esse tema e aí se engajassem na proposta.
Apresentar e discutir as condições de produção do texto	Saber que todo gênero textual está correlacionado com a situação de funcionamento social.	Explicita a situação de comunicação do texto (O quê? Para quem? Para quê? Participação na produção? Onde será publicada? Quando?) e discute as implicações dessas condições de produção para a escrita do texto (na produção inicial e na produção final).	As minhas escolhas para a escrita dependem de eu entender como funciona esse contexto. Então, eu tenho que entender esse contexto para poder adequar minha linguagem da melhor forma possível.

Fornecer algumas informações sobre o gênero textual antes de realizar a produção inicial	Para que seja possível depois avaliar o texto com base nas minhas expectativas sobre o gênero textual.	Retoma as características do gênero textual (já discutidas) usando um texto do mesmo gênero lido e debatido em aula anterior. Lê um novo exemplar do gênero textual e discute coletivamente suas características.	Se eu não digo o que eu espero minimamente para o gênero textual, o aluno pode fazer de qualquer jeito e, fazendo de qualquer jeito, eu não vou ter um parâmetro para ver o que ele está compreendendo.
Planejar coletivamente a produção de texto	Mostrar que as coisas não funcionam individualmente. Para que os alunos pudessem se organizar em grupo em duas sistemáticas: cada um ver o que já fez e o que deixou de fazer, bem como socializar com seus colegas o que está pensando para o seu texto e obter deles contribuições.	Reúne os alunos em pequenos grupos e pede para eles planejarem coletivamente a escrita dos seus textos. Nessas reuniões, os alunos são orientados a realizar: proposição e definição dos temas de cada texto; exposição dos temas pensados por cada um para o seu texto; apreciação, pelo grupo, dos temas propostos; planejamento das próximas atividades que serão necessárias para elaborar os textos (ex.: realizar pesquisas, fazer entrevistas, conseguir uma imagem etc.); registro das decisões do grupo nos cadernos e em uma folha. Para dar suporte e guiar os alunos na realização dessa atividade, a professora entrega uma ficha (a ser preenchida e devolvida no final) com os aspectos que devem ser observados durante o planejamento, explica como realizá-lo e circula pela sala ajudando os grupos.	A própria produção da notícia está articulada com um coletivo, a um caderno, que é menor; a um jornal, que é maior; a uma comunidade, que é maior ainda; então, as coisas estão todas integradas. Se eu presumo que os alunos não trouxeram o material necessário para realizar a produção de texto, eles também não vão deixar de fazer. Então, já que os alunos não estão preparados para escrever naquela aula, esse é o momento de se organizar e se planejar, definindo o que vão querer e o que vão precisar, porque vai ser até mais rápido conseguir o que falta mais adiante e porque o prazo de entrega do texto está próximo e eles precisam dar conta da atividade. Pensar sobre o seu trabalho em grupo é também pensar sobre como se organizar na escola, como se organizar nos trabalhos, não só de português, mas de matemática, geografia etc.

Fonte: As autoras.

Como podemos perceber, esses esquemas foram usados pela professora para propor a produção de texto e preparar os alunos para a escrita. Ao analisarmos os esquemas mobilizados por Clarice, antes da produção, notamos, inicialmente, uma tendência da professora de escolher práticas de escrita significativas para seus alunos, o que, provavelmente, exigiu dela estar atenta aos temas, textos e usos que fazem parte do cotidiano da turma para, a partir desse diagnóstico, planejar os processos de ensino e de aprendizagem da escrita.

Igualmente, os esquemas anteriormente apresentados apontam para a ideia de que a produção de texto é uma ação ocorrida em um dado contexto, cujos fatores vão influenciar todo o processo de produção. Nesse sentido, aprender a escrever envolve aprender a construir representações adequadas desse contexto de produção e circulação. Para tanto, caberia à professora levar seus alunos a refletirem sobre os elementos que dele fazem parte e compreenderem suas implicações para a escrita do texto.

Tais esquemas indicam, ainda, a preocupação da professora com um ensino sistemático da língua escrita, através do qual ela promove uma reflexão sobre os textos lidos e produzidos em sala de aula de modo a ajudar seus alunos a se apropriarem das características dos diversos gêneros textuais e, assim, serem capazes de produzi-los (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Da mesma forma, identificamos seis esquemas voltados para o decorrer da escrita:

Quadro 2. Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para o decorrer da escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Realizar uma produção de texto no início da sequência didática	Saber, mais ou menos, o que os alunos já tinham de informação da estrutura e da organização das notícias para poder, assim, seleccionar os aspectos que ainda não dominavam sobre o gênero, mas que precisavam aprender ao longo da sequência.	Realiza uma produção de texto no início, tomando como base o mesmo gênero textual que será focado durante a sequência didática.	Como a gente ainda não tinha trabalhado nenhum conteúdo em relação ao gênero notícia, era possível saber o que os alunos já traziam de informação prévia sobre ele.

Realizar uma produção de texto ao final da sequência didática	Não identificado.	Realiza uma nova produção de texto ao final, tomando como base o mesmo gênero textual que foi focado durante a sequência didática.	E aí eu faço também as minhas anotações, tenho minha tabelinha e aí, cada item, eu vou botando “mais”, “mais ou menos”, “menos”, para que depois eu saiba, quando eu pegar o último texto deles, em que foi que eles avançaram, comparando com essa produção inicial.
Realizar intervenções orais e coletivas durante a produção de texto	Para que os alunos não continuassem errando.	Durante a escrita de texto individual, interrompe a produção em alguns momentos para realizar intervenções orais e coletivas, fazendo observações sobre dificuldades percebidas por ela durante o processo de escrita.	Se várias pessoas estão me perguntando a mesma coisa ou eu vi um erro se repetindo em mais de um texto quando eu passei entre as bancas, eu prefiro e acho necessário, em vez de ficar falando com um e com outro, fazer uma intervenção coletiva.
Recolher os rascunhos dos textos	Evitar que os alunos esqueçam os rascunhos dos textos em casa.	Recolhe os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em outra aula (não deixando os alunos levarem o texto para casa).	Se você atribui à turma a responsabilidade de levar um material para a sala de aula, mas ela não leva, isso vai prejudicar o que você tinha planejado e você vai ter que pensar num plano B. Para se antecipar a isso: “Posso levar pra casa pra terminar?” Não. Vou trazer de volta, porque eu tenho um propósito e eu sei que, se alguém deixar de trazer, isso vai interferir.

Devolver os rascunhos dos textos	Evitar que os alunos esqueçam os rascunhos dos textos em casa.	Devolve os rascunhos dos textos produzidos até o momento para os alunos continuarem a escrita em sala de aula.	Se você atribui à turma a responsabilidade de levar um material para a sala de aula, mas ela não leva, isso vai prejudicar o que você tinha planejado e você vai ter que pensar num plano B. Para se antecipar a isso: “Posso levar pra casa pra terminar?” Não. Vou trazer de volta, porque eu tenho um propósito e eu sei que, se alguém deixar de trazer, isso vai interferir.
Receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto	<p>Não atrapalhar o andamento do trabalho.</p> <p>Fazer com que os alunos pudessem concentrar-se individualmente e fazer o seu registro.</p>	Permanece sentada em seu birô durante toda a aula recebendo os alunos que tenham dúvidas (ao invés de ficar circulando pela sala).	Durante a produção de texto individual, só ajudando os alunos em relação a questões pontuais. O aluno mesmo tem que escrever, o texto é dele, tem que ter a sua autoria e autonomia. Mais à frente vai ter um momento em que eu e outras pessoas vamos ler seu texto e ajudar a melhorá-lo, mas esse momento é o momento para ele escrever e não para eu dizer o que tem que escrever. Às vezes, você dá uma ajuda, mas você não pode, o tempo todo, estar dizendo o que eles têm que dizer. Se não fizer dessa forma, eles me procurarão o tempo todo para validar sua escrita e isso atrasará o andamento da produção. Agora é o momento de colocar em prática aquilo que a gente havia aos poucos trabalhado em sala de aula.

Fonte: As autoras.

Esses esquemas foram mobilizados pela professora para gerenciar o momento de escrita em sala de aula e ajudar os alunos a efetivamente realizarem a atividade. Eles apontam, primeiramente, para a adesão da professora Clarice ao procedimento denominado sequência didática, tal como proposto por Dolz *et al.* (2004), para trabalhar com os alunos a expressão oral e escrita, visto que tais esquemas viabilizariam a realização de duas produções de texto ao longo do trabalho didático, uma no início e outra no final, assim conforme sugerem esses autores. Além disso, sinalizam para a atuação da professora Clarice como mediadora, parceira, interlocutora, leitora primeira e privilegiada das produções dos seus alunos que, como tal, intervém nos textos no decorrer da escrita, concordando, discordando, acrescentando ou questionando o que foi escrito.

Por fim, observamos quatro esquemas voltados para a fase pós-produção de texto:

Quadro 3. Esquemas relacionados ao ensino da produção textual voltados para depois da escrita

Esquema	Objetivo didático	Regra de ação	Teorema em ação
Promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos	Valorizar a autoria dos alunos.	<p>A forma de socialização varia, dependendo do gênero textual e das dinâmicas próprias da sala de aula. Na sequência didática observada, foram identificadas duas formas:</p> <p>a) leitura de alguns textos produzidos, realizada em sala de aula e em voz alta por alguns alunos voluntários;</p> <p>b) exposição de todos os textos produzidos em um mural num corredor da escola.</p>	<p>Eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles.</p> <p>Porque a gente sempre está construindo coletivamente a aula.</p>

<p>Aproveitar as críticas dos alunos sobre os textos dos colegas para trabalhar o gênero textual</p>	<p>Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele.</p> <p>Mostrar que a estratégia presente no texto não pode ser usada em certos contextos, mas pode em outros.</p>	<p>Retoma as questões levantadas pelos alunos durante a discussão coletiva sobre os textos produzidos pelos colegas, verifica se fazem sentido e articula-as com o que está sendo trabalhado sobre o gênero.</p>	<p>Então, tentar fazer também essas relações e não perder o que o aluno produziu de tudo.</p>
<p>Fazer retomadas dos textos produzidos pelos alunos no decorrer da sequência para trabalhar aspectos específicos do gênero</p>	<p>Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele.</p> <p>Preparar os alunos para a revisão e facilitar a reescrita.</p> <p>Ajudar os alunos a obterem exemplos que possam ser utilizados nos seus próximos textos.</p>	<p>Durante a sequência, apresenta em <i>slides</i> alguns trechos dos textos produzidos pelos alunos na situação inicial e os submete à apreciação coletiva pela turma (mas sem explicitar de quem era o texto) para abordar aspectos específicos do gênero que, de acordo com as produções, ainda precisavam ser aprendidos por eles. Faz retomada de apenas alguns dos textos produzidos pelos alunos e não de todos os detalhes do texto.</p>	<p>Fica mais fácil para os alunos fazerem a reescrita quando lembram aquilo que a gente havia sinalizado que precisava colocar no texto.</p> <p>Eu não vou retomar todos os elementos, de todos os textos, porque não tenho condições de fazer isso em sala de aula. Então, de acordo com o que eu estou trabalhando, eu vou focar naquela produção que eu vejo que vai contribuir diretamente com a discussão de sala de aula.</p>

Confrontar textos produzidos pelos alunos	<p>Trabalhar o gênero textual, fazendo os alunos pensarem sobre ele.</p> <p>Preparar os alunos para a revisão e facilitar a reescrita.</p> <p>Ajudar os alunos a obterem exemplos que possam ser utilizados nos seus próximos textos.</p>	<p>Confronta os textos produzidos pelos alunos em relação a determinados aspectos do gênero, fazendo-os refletir sobre qual das formas funciona melhor e por quê.</p>	<p>Quando a gente coloca dois textos para comparar, a gente faz com que os alunos pensem sobre a sua própria produção. Então, quem já sabia vai atestar que estava no caminho certo e quem ainda não sabia vai ver que existem outras possibilidades mais adequadas.</p>
--	---	---	--

Fonte: As autoras.

Notamos que a professora se utilizou desses esquemas para estender o momento da produção textual às aulas seguintes e aproveitar os textos dos alunos para promover novas aprendizagens sobre a escrita e sobre o gênero textual em foco. Nesse sentido, concluímos que os esquemas acima apresentados têm por pressuposto a ideia de que, para ajudar seus alunos a desenvolver suas competências de escrita, a professora precisa levá-los não apenas a vivenciar atividades de produção de texto propriamente ditas, mas também a realizar exercícios que promovam reflexões específicas e sistemáticas sobre as especificidades da modalidade escrita da língua. Para tanto, a avaliação é um dos instrumentos que a professora utiliza, durante o processo de produção textual, para oportunizar o aprendizado, pelos alunos, por exemplo, dos elementos específicos do gênero, na medida em que, a partir dos textos produzidos por seus alunos, ela seleciona, conforme as prioridades estabelecidas, os elementos que precisam ser trabalhados e, com base nessa seleção, (re) orienta seu trabalho, adotando as estratégias didáticas mais adequadas para trabalhar os problemas evidenciados.

A seguir analisaremos duas cenas protagonizadas pela professora Clarice. A cena 1 diz respeito a um trecho de aula que foi exibido para ela no segundo encontro de autoconfrontação e que se refere ao início do quarto dia de aula. Para uma melhor compreensão do que acontece nessa aula, é necessário contextualizá-la. No segundo dia de aula, a professora solicitou aos alunos uma produção inicial, referente à escrita (individual, a ser desenvolvida em casa) de notícias sobre a realização iminente da exposição “Cenas de Leitura”.⁴ Essas notícias seriam publicadas no jornal da escola, intitulado “Cap & Tal”.

⁴ “Cenas de Leitura” foi um projeto realizado pela professora Clarice com as suas duas turmas de 6º ano no qual os alunos tiraram fotos (em pequenos grupos) que retratassem como e onde costumavam ler e criaram legendas para elas. Os resultados desse projeto seriam expostos na Feira da Leitura da escola, que aconteceria em breve.

No terceiro dia de aula, a professora recolheu as notícias produzidas e promoveu a socialização de algumas através da leitura em voz alta por dois alunos. No quarto dia, voltou a promover a leitura em voz alta das notícias produzidas, dessa vez por cinco alunos. O trecho de aula abaixo diz respeito a uma parte dessa atividade de socialização (leitura feita por dois alunos):

Cena 1

PROFESSORA: Na aula passada, algumas pessoas ficaram de me entregar a produção de texto do “Cenas de Leitura”, que era a exposição experimental, e aí eu estou recolhendo agora. É... Jorge, tu pode recolher? E, aí, vocês dois querem fazer a leitura, né?

ALUNO: Professora, eu pedi!

PROFESSORA: Você faz também. Vamos lá, rapidamente, os três vão ler.

ALUNA: Professora! Professora! O meu já tá aí!

PROFESSORA: Já tá aí, tá certo. Ó, Ana também quer ler, é? Bora lá! [...] Eu quero que todo mundo preste atenção. Bora lá! [...] Vamos lá! Eles vão fazer a leitura e a gente escuta e também, ó, na hora que eles estão lendo, é importante que vocês comparem com a produção de vocês. Será que eu escrevi parecido com o texto dos meus colegas? O que é que ele fez que eu não fiz? O que é que eu fiz que ele poderia ter feito? Esse é um momento também de reflexão sobre o que dizer no momento de relatar um fato. Vai, Manuel.

MANUEL: “1ª Expoleitura do CAP. Os 6^{os} anos de 2017 produzem a 1ª Feira de Leitura do CAP. O que será? O CAP receberá a sua 1ª Feira de Leitura, ou Expoleitura de 2017, que, de acordo com a professora Clarice Lispector” [...].

Uma aluna interrompe a leitura para falar com a professora em particular.

MANUEL: Uma coisa que eu achei que não ficou bem claro nos dois primeiros textos [inaudível] foram o título e depois o subtítulo. É... “isso de acordo com a professora Clarice Lispector, da disciplina de português. Mas os alunos do colégio [inaudível] mas, por que será? Para descobrir, [inaudível] Só vi um aluno, Manuel Bandeira, era um aluno do 6º ano, ou seja, um dos participantes diretos da feira. Perguntei sobre a Expoleitura com a corrente opinião dos alunos que participariam da exposição. O aluno respondeu com as seguintes palavras: ‘A feira, basicamente, consiste da leitura, onde será montado um mural de fotos com diferentes maneiras de se ler. Estou bem ansioso e animado [inaudível] a leitura discente. Sobre a opinião, bem, eu tenho o hábito de ler em casa, mas, é assim, não é bem a 1ª Expoleitura, pois temos lido em diversos momentos, e os alunos leem de diversas maneiras, isso acaba incentivando a gente a ler da nossa maneira e isso acaba tirando esse peso da 1ª Expoleitura no CAP’. Esse foi o depoimento de Manuel Bandeira. Você não pode, então, perder essa exposição. Você poderia ler do seu jeito [inaudível]”. Aí tem a foto [mostrando o texto e apontando para a foto].

PROFESSORA: Aham. Legal. Ó, vejam só: vocês vão fazer uma leitura rápida e, depois, a turma pode comentar, tá? Então, vão anotando, vocês que estão ouvindo; anotem pontos que poderiam sinalizar a respeito dos textos lidos, ok? Manuel, presta atenção. Anotem. Anotaram?

ALUNA: Anotar o quê?

PROFESSORA: Pontos para comentar a respeito dos textos lidos. Cecília. Vá rápido. Vá, Cecília!

CECÍLIA: “CAp e Tal. Cenas de Leitura no CAp. Isso mesmo, pessoal. Nesse sábado, dia 21 de outubro, ocorrerá a exposição ‘Cenas de Leitura’ aqui mesmo no Colégio de Aplicação. Esta exposição...” Daí dá pra ouvir?

PROFESSORA: Dá.

ALUNA: Dá pra ouvir, mas tu fala um pouquinho mais devagar!

PROFESSORA: Fala alto e um pouquinho mais devagar.

CECÍLIA: Vamos lá... “Esta exposição mostrará as fotos e legendas produzidas pelos 6^{os} anos com o tema de leitura. O evento será organizado pela professora de português, Clarice Lispector. As fotografias foram feitas como trabalho avaliativo da sua matéria. Fique agora com uma das fotografias que um grupo fez”. Aí, foi a gente que fez...

PROFESSORA: ... a fotografia...

CECÍLIA: ... foi que eu, ALUNA 1 e ALUNA 2 que fez. “os livros são frutos da imaginação” [inaudível].

PROFESSORA: Ok, vejam que houve uma diferença entre os dois textos, né? É... Manuel... Eu vou logo comentando um pouquinho pra gente não se perder tanto. É... Manuel, em relação a Cecília, colocou depoimentos, não é? E Cecília foi um pouco mais resumida, mas, mesmo assim, conseguiu trazer as informações básicas. Quer falar, Ana? Diga.

ANA: Tem uma coisa no texto que eu fiquei com uma dúvida. É a primeira exposição de “Cenas de Leitura”, especificamente, mas é a primeira exposição do Colégio [inaudível]?

PROFESSORA: Não.

MANUEL: Não, foi por isso que eu falei “Expoleitura”.

ANA: [inaudível] sobre exposição “Cenas de Leitura” [inaudível] exposição de leitura, no caso, pode ser qualquer leitura, e não só “Cenas de Leitura”...

PROFESSORA: Aham. Então, ela tá chamando atenção pra um conteúdo...

MANUEL: Não precisa ser verídico, podia ser fictício, né?

PROFESSORA: É, vejam só, o que é que eu sinto nos dois textos: uma presença muito forte da subjetividade e do envolvimento emocional com o conteúdo que tá sendo relatado... “Venham ver!” “Vai ter uma exposição”... E, assim, como se tivesse se envolvendo muito no tema. O repórter, ele tenta ser um pouco mais objetivo e aí a gente vai dar, depois, algumas dicas em relação a isso. É... os outros... Lins...

Fonte: As autoras.

Nesse trecho de aula, a professora coloca em prática o esquema *promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos* a pedido deles próprios. Nessa ocasião, especificamente, a socialização se deu através da leitura em voz alta pelos estudantes dos seus textos para os colegas em sala de aula. Antes de iniciar as leituras, a professora dá as seguintes

orientações: pede para que todos escutem e prestem atenção na leitura, para comparar as produções dos colegas com as suas e para que anotem pontos a respeito dos textos lidos para depois comentar. Assim, Clarice transforma o momento de socialização dos textos também num espaço de reflexão sobre as possibilidades de escrita. Após a leitura dos textos, a professora tece comentários sobre os dois textos lidos, comparando-os, e tentando pontuar o que eles têm de diferente e semelhante. Em seguida, abre espaço para os alunos comentarem, mediando e sistematizando a discussão. Na sequência, mais três alunos leem seus textos, e a professora procede da mesma maneira.

A cena 2, por sua vez, diz respeito ao comentário feito pela professora Clarice logo depois de assistir à cena 1. Na cena 2, ao ser questionada se isso faz parte da sua rotina e qual foi a sua intenção ao promover essa atividade, a docente nos explicita um dos seus esquemas:

Cena 2

Se isso faz parte da rotina? Faz. A gente sempre tem um momento de socialização da produção de texto dos alunos, não é? Seja nessa primeira versão ou então, às vezes, eu coloco pra última versão do texto. Não é? Então, nesse momento eles fizeram a socialização da notícia e eu sempre pergunto: “Alguém quer ler?” E aí eu estava esperando que somente dois fossem ler, porque já tinha havido a socialização na aula anterior, então, hoje eu não iria fazer a socialização, mas eles ficam insistindo, inclusive Cecília, que foi a última que entrou, ficou: “Não, mas eu já tinha dito na aula passada que iria, não sei o quê...”, aí eu: “Tá bom, vai” [risos]. Acabou que eu fico, às vezes, em determinadas circunstâncias, até nervosa porque eu tenho que dar seguimento ao que eu tinha planejado, né, eu pensei no máximo uma ou duas pessoas, mas vieram cinco, eles querem participar, porque eles se sentem já acolhidos nessa sistemática, né, então eles produzem e querem ser valorizados pela produção deles e pra mim isso é importante, né, porque a gente sempre tá construindo coletivamente a aula, como eu tinha dito em outra oportunidade, não é? Então, isso faz parte da rotina, de fazer a socialização, né, ou na primeira versão do texto ou na última versão do texto, agora a última versão do texto, a socialização, muitas vezes, ela já é, por exemplo, publicada, não necessariamente lida por todo mundo, vai depender do gênero textual e de como é que a gente montou esse projeto didático, não é? Então, por exemplo, esse último texto que eles vão fazer, a socialização vai ser uma exposição. E aí vai ficar, né, à disposição tanto dos alunos da sala, quanto de outros alunos, a leitura, né? [...] E aí, qual foi a intenção ao promover... a intenção foi justamente deles poderem ter valorizada a sua autoria, a sua voz na sala de aula, eles trazerem pra compartilhar junto com os colegas não só o texto, mas também o que eles sabem sobre a produção de texto, o que eles produziram aí, os outros também poderem pensar sobre as estratégias que foram utilizadas, se aquela estratégia tá adequada ou não, para que contexto está adequada aquela estratégia [...].

Fonte: As autoras.

Nesse trecho, a professora explicitou as regras de ação que utilizou para colocar em prática o esquema *promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos*. Primeiramente, ela informou que sempre se preocupa em socializar os textos produzidos pelos alunos, mas que a forma de socialização varia, dependendo do gênero textual e das dinâmicas próprias da sala de aula. Nesse caso, a regra de ação escolhida para socializar as produções iniciais de notícia foi: leitura de alguns textos produzidos, realizada em sala de aula e em voz alta por alguns alunos voluntários. Todavia, na sequência didática observada também identificamos outra forma, colocada em prática para a socialização das produções finais: exposição de todos os textos produzidos em um mural num corredor da escola.

Da mesma forma, a docente esclareceu qual foi o seu objetivo ao realizar tal procedimento. A esse respeito, a professora Clarice explicita que teve como intuito valorizar a autoria dos alunos. Esse objetivo, almejado pela professora, relaciona-se diretamente com um dos teoremas em ação explicitados por ela no encontro de autoconfrontação: a ideia de que os alunos produzem e querem ser valorizados pela produção deles. Assim, por acreditar que seus alunos, quando produzem algum material, anseiam pela valorização não só do produto final, mas do seu trabalho como um todo, Clarice se esforça para promover seu compartilhamento e garantir o cumprimento do seu objetivo. Ademais, o cuidado da professora de sempre garantir a socialização dos textos produzidos pelos seus alunos está pautado, segundo ela, também em outro pressuposto, já mencionado anteriormente ao discutirmos sobre outro esquema: a ideia de que “a gente sempre está construindo coletivamente a aula”. Assim, na medida em que a aula não acontece apenas a partir do professor, mas requer a atuação conjunta entre ele e a turma, reforça-se a preocupação da docente em fazer o aluno participar ativamente da aula e interagir com todos, lendo seus textos, comentando os dos colegas e discutindo com a professora.

A partir da análise dessas duas cenas, pudemos ratificar o quanto a tríade “objetivo, regra de ação e teorema em ação” é, de fato, constitutiva do esquema. Assim, a ação rotineira da professora parece estar ancorada num conjunto elementos que lhe permitem agir com segurança e de forma eficaz.

Por fim, ao analisar os esquemas, observamos que alguns deles são comumente utilizados pelos professores de Língua Portuguesa em geral ao ensinar a produção de texto como, por exemplo: propor temas cotidianos para as produções de textos, receber os alunos no birô para tirar dúvidas sobre a produção de texto e promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos. Diante disso, concluímos que Clarice faz uso de um repertório de esquemas socialmente construídos ao longo da história no seu meio profes-

sional e partilhados atualmente por todo um coletivo de docentes de Língua Portuguesa. Assim, podemos afirmar que a competência profissional individual desta professora também está ancorada numa cultura profissional coletiva.

Considerações finais

Durante os encontros de autoconfrontação, Clarice falou sobre alguns dos seus esquemas relacionados à elaboração de textos (antes, durante e depois da escrita). Conseguimos, através de nossa pesquisa, fazer um levantamento de variados e inventivos procedimentos utilizados por esta professora experiente para ensinar seus alunos a produzirem textos, tendo como base uma perspectiva sociointeracionista, tais como apresentar e discutir as condições de produção do texto, promover a socialização dos textos produzidos pelos alunos e promover a apreciação e avaliação oral e coletiva pela turma dos textos produzidos pelos alunos.

Tal perspectiva de ensino é relativamente recente (emergiu na segunda metade dos anos 1980) e permanece em construção. Por isso, as estratégias didáticas para a sua concretização não estão consolidadas e colocá-las em prática ainda representa um desafio para muitos professores. Dessa forma, ao fazer uma descrição de alguns esquemas típicos de uma prática efetivamente sociointeracionista, este trabalho pode ajudar na compreensão de como seria ensinar Língua Portuguesa (e mais especificamente a produção de textos) dentro dessa nova perspectiva e, assim, contribuir para a formação de novos professores abertos à renovação de suas práticas e experiências. Ademais, esta pesquisa aponta para a importância de continuarmos a realizar pesquisas que tenham como objeto de estudo exitosas e inovadoras práticas de ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, buscando compreender suas várias determinações e significados. É nosso anseio que tais pesquisas apontem caminhos possíveis para o desenvolvimento e multiplicação de boas práticas de ensino de produção de texto na escola básica.

Referências

BUNZEN, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

DOLZ, Joaquim et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

GOIGOUX, Roland. Lector in didactica: Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In: BERNIÉ, Jean-Paul (org.). *Apprentissage, Développement et significations*. Presses Universitaires de France, 2001, p. 129-153.

GOIGOUX, Roland. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, n. 138 – Janvier-Février-Mars, 2002, p. 125-134.

GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 2007, vol 1, n. 3, p. 47-70.

GOIGOUX, Roland; VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnels. *Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français*, AiRDF, 2005, 36, p. 7-10.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. Procedimentos de escrita em sala de aula do ensino fundamental. *Revista Signótica*, v. 20, n. 2, p. 471-495, jul./dez. 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. A produção do conhecimento no espaço escolar: considerações em torno da produção textual. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, p. 1-3, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

SANTOS, Leonor Werneck; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (orgs.) *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 23-41.

VOLOSHINOV, Valentin. Língua, fala e enunciação. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002, p. 90-109.



Submetido em: 07/02/2020

Aceito em: 20/03/2020

COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA E AUTONOMIA RELATIVA DO SUJEITO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA

ACTIVE RESPONSIVE UNDERSTANDING AND RELATIVE SUBJECT AUTONOMY IN THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING: AN INTERPRETIVE ANALYSIS

Wilder Kleber Fernandes de Santana | [Lattes](#) | wildersantana92@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Silvio Nunes da Silva Júnior | [Lattes](#) | junnyornunes@hotmail.com
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Resumo: Dentro da área reflexiva e transdisciplinar da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006), este trabalho propõe uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa e da autonomia relativa de alunos inseridos num contexto de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa sob a ótica interpretativista. Para tanto, retomamos os conceitos de dialogismo e de compreensão responsiva ativa, formulados nos escritos do chamado Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) e autores subjacentes (SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), enfatizando a interação discursiva nas práticas sociais, e a noção de autonomia relativa, proposta por Zozzoli (1999, 2006). Na perspectiva qualitativa de pesquisa (ROHLING, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008), os dados foram coletados no âmbito de uma instituição pública de ensino básico situada no interior do estado de Alagoas durante o primeiro semestre do ano de 2018. A experiência foi efetuada a partir da leitura de um texto-base, coletado na internet, e consequente momento de produção escrita de textos que versavam sobre o mesmo tema pelos alunos. A análise empreendida revelou que, entre as produções analisadas, apresentam-se graus diferentes de compreensão dos alunos, sem que nenhuma tenha configurado compreensão passiva do sujeito diante do texto-base apresentado. A pesquisa indicou, em linhas gerais, que a abordagem dialógica do professor favorece a construção da autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos, o que ficou evidenciado nas articulações que os sujeitos fizeram da leitura e discussão em sala com aspectos da vida social em seus textos escritos.

Palavras-chave: Abordagem Dialógica. Leitura. Produção.

Abstract: Within the reflexive and transdisciplinary area of Applied Linguistics (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006), this paper proposes a reflection on active responsive understanding and autonomy of students inserted in a context of teaching and learning of writing in Portuguese from an interpretive perspective. To do so, the concepts of dialogism and active responsive understanding, formulated in the writings of the so-called Bakhtin Circle (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) and underlying authors (SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), were taken into account, emphasizing the discursive interaction and social dialogue associated with the relations of self and other in social practices, and the notion of relative autonomy, proposed by Zozzoli (1999, 2006). In the qualitative research perspective (ROHLING, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008), the data were collected in a public basic education institution located in the interior of the state of Alagoas during the first semester of 2018. The experiment was carried out from the reading of a basic text, collected on the internet, and the consequent moment of students' written text production that dealt with the same theme. The analysis revealed that the students' levels of understanding are different, but some have demonstrated the passive understanding of the subject exposed to the basic text presented. Research indicates that the teacher's dialogical approach favors the construction of reading skills and autonomy in the production of texts by students, which is demonstrated in the articulations that students perform in reading and discussions in the classroom with aspects of life in their own written texts.

Keywords: Dialogic Approach. Reading. Production.

Considerações iniciais: problematizando a linguagem no ensino

A problemática da ausência de articulações entre leitura e produção de textos em sala de aula é decorrente de diversos aspectos que, quando elencados, alertam para a necessidade de enfatizar melhor essas questões nos contextos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa. Com isso, vem-se observando a pesquisa em Linguística Aplicada como um espaço reflexivo e problematizador para que essa questão seja levantada e possa estimular ações de pesquisa que favoreçam a formação de docentes cada vez mais cientes de seus papéis na formação dos sujeitos não somente para a atuação na escola, mas, também, para o que Volóchinov (2017) entende como vida social.

Diversas práticas efetuadas no plano do ensino e aprendizagem de língua portuguesa apresentam inadequações quase sempre devido ao isolamento¹ das atividades pedagógicas em uma só modalidade de linguagem ou em um objeto de ensino específico, limitando as fronteiras da aprendizagem da língua de modo mais concreto e dinâmico (BAKHTIN, 2006 [1979]). Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento do professor acerca do que denominamos abordagem dialógica de ensino (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020) pode implicar de alguma forma no desvelar de novas práticas e(m) abordagem semântico-axiológica (SANTANA, 2019) que se dirijam aos alunos como sujeitos e ativos e atuantes nas suas relações sociais, incluindo as que ocorrem dentro da instituição de ensino.

Levar o aluno a compreender fenômenos da sua realidade e articulá-los com os acontecimentos de sala de aula pode ser um veículo importante para concretizar um trabalho dialógico com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Assim, ao retomar a noção de compreensão responsiva ativa, abordada mais efetivamente em Bakhtin (2006 [1979]), encontramos um significativo subsídio teórico para que as interações discursivas de sala de aula possam surtir um maior impacto na aprendizagem dos sujeitos, visto que, ao identificar os graus de compreensão de seus alunos, o professor pode reelaborar as práticas pedagógicas para que elas se aproximem mais diretamente do público-alvo, para que, num viés processual, possa ser constituída a autonomia relativa do leitor e produtor de textos (ZOZZOLI, 2006).

No ensino e na aprendizagem da escrita, como no caso deste estudo, as abordagens dialógicas, que consideram a relevância da compreensão responsiva ativa do sujeito em seus processos de aprendizagem, devem articular os eixos pertencentes ao ensino de língua portuguesa (leitura, produção de textos e gramática). Os impactos dessas abordagens não se limitam ao que diz respeito às condições de produção discursiva, mas adensam, da mesma forma, na compreensão sobre a temática abordada, nas intersecções com a vida social e nas questões gramaticais e estruturais que ficam presentes em qualquer que seja a atividade de escrita, pois indiciam a sensibilidade do professor como mediador das práticas que desenvolve. A esse respeito, Araújo (2011, p. 32) destaca que “a orientação dialógica da linguagem está presente em todos os discursos lidos, proferidos e produzidos pelo sujeito-leitor e produtor”. Nesse sentido, fica claro que a formação de alunos ativos é

¹ Isso não significa que nos posicionemos totalmente contra o isolamento de um objeto científico, principalmente no terreno das Ciências Humanas, pois, como pontuam Medviédev (2016 [1928]) e Bakhtin (2006 [1979]), o isolamento é um dos processos necessários à evolução e maturação de ideias e materiais, mas temporário. É o tempo necessário que o cientista da linguagem tem para observar os mecanismos singulares de seu objeto de estudo. Posicionamo-nos adversamente ao isolamento contínuo, como uma perspectiva imanente (SANTANA, 2018).

interdependente de uma ação docente ética e responsável. Para se pensar nas questões elencadas, este trabalho busca compreender como se estabelece a compreensão responsiva ativa e a autonomia relativa em produções de textos escritos por alunos de um 9º ano, numa escola pública de ensino fundamental situada no interior do estado de Alagoas. O trabalho está subdividido nos seguintes tópicos: dialogismo, compreensão responsiva ativa e autonomia relativa; procedimentos metodológicos; reflexões sobre a prática: leitura e produção de textos; e considerações finais.

Dialogismo, compreensão responsiva ativa e autonomia relativa

O dialogismo, como abordagem teórico-prática, tem se constituído como um espaço de múltiplos saberes e um dispositivo potente para a formulação trabalho sem que o sujeito – o outro – seja central nas relações humanas (SANTANA; LEAL; SILVEIRA, 2019). É preciso mencionar que, durante longos períodos das idades Antiga, Média e Contemporânea, o sujeito foi excluído de suas atividades de cunho sócio-histórico, majoritariamente nos regimes positivista e cientificista. Nesse direcionamento argumentativo, em um empreendimento reenunciativo do sujeito, lançamos novos olhares para objetos de estudo na pós-modernidade sob as lentes de uma Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005), doravante ADD, guiada e fundamentada pelos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Além disso, articulamos essas reflexões, por tratarmos de questões vinculadas à sala de aula de língua portuguesa e, mais especificamente, do ensino da escrita, com a discussão que Zozzoli (2006) propõe sobre autonomia relativa do sujeito leitor/produtor de textos.

Na agenda dos integrantes do Círculo de Bakhtin, a língua não é concebida apenas comum sistema imanente de formas linguísticas – postulado, inicialmente por Saussure – mas, é compreendida, sobretudo, como um fenômeno social de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), concretizado por meio de enunciabilidades. É nessas instâncias que, na ótica de Bakhtin, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 127). Desse modo, assevera Bakhtin sobre a existência de uma

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

É nessas instâncias de renovação do sujeito na e pela linguagem que se instauram os estudos dialógicos, os quais se centralizam no dialogismo ou ainda na concepção dialógica da linguagem. Assim, a noção de dialogismo é indissociável da interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), a qual ganha terreno concreto na crítica sociológica ao *objetivismo abstrato* e ao *subjetivismo individualista*².

Na medida em que se refiguram os sujeitos, são também reenunciadas formas e funcionalidades de compreensão, que passa a ser não apenas mecânica nem unidirecional, mas sobretudo ativa. A compreensão responsiva ativa consiste no produto-processo resultante de um diálogo de consciências plurais, as quais não se dão a partir da realidade imediata, mas na inter-relação entre o agora e o *vir-a-ser* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), em averiguações ideológicas. Portanto, a concepção dialógica potencializa as reflexões sobre a língua para além de mecanismos estruturais, debruçando-se sobre os discursos produzidos em contextos situados. Por esse ponto de vista, os sujeitos e seus enunciados não apenas refletem o mundo, mas refratam-no a partir de posições axiológicas (SANTANA, 2019). Assim, os enunciados situam as práticas sociais de sujeitos que assumem diferentes perspectivas alteritárias, com entornos de criações ideológicas (FARACO, 2003).

Quanto à compreensão responsiva ativa, é necessário, primeiramente, saber que esta se contrapõe à perspectiva monológica da compreensão passiva, em que uma consciência é subordinada a outra, que a molda e a estrutura ciclicamente. Nesse sentido, em capítulo intitulado *A forma espacial da personagem – o corpo exterior*, é possível identificar como Bakhtin (2006 [1979]) opera deslocamentos da dimensão estética para a ética, ao afirmar que diversas teorias empobrecedoras, como a estética expressiva, fundamentaram acriticamente a criação cultural ao rejeitarem o princípio exotópico, ou seja, ao tentarem reduzir o sujeito a *participar de uma consciência*.

Desse modo, “o sujeito, participante do acontecimento, torna-se o sujeito de um conhecimento puramente teórico sem participação no acontecimento” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 81). Assim, essa consciência de teor gnosiológico e puramente científico tratará de definir escolhas por ela própria, toda definição se torna do âmbito da sua própria atividade: toda definição do objeto será por meio de compreensão passiva, em que não há diálogos. Nessas vias argumentativas, “A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente real e

² A perspectiva de estudos sociológica, como pontua Volóchinov (2017 [1929]) e reenuncia Grillo (2017), apresenta réplicas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época. O objetivismo abstrato propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos utilizados para concretude da comunicação; o subjetivismo idealista postula que a língua é realizada em forma de enunciação monológica, de forma que atos individuais da fala são provenientes da consciência individual do indivíduo.

plena” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). Não existe, dessa maneira, compreensão passiva na discussão proposta por Bakhtin (2006 [1979]). O autor entende que a compreensão responsiva ativa pode variar em níveis. Assim, uma compreensão pode ter um maior nível de ativismo que a outra.

A consciência responsiva ativa, por sua vez, revela a necessidade interna, visível, da história de um determinado processo histórico, de um acontecimento concreto. Nesse sentido, na perspectiva do filósofo soviético, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, em mesma instância, “uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271).

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 279, grifos nossos).

Aqui identificamos a compreensão de uma fala viva, de um enunciado acompanhado de uma atitude *responsiva ativa*. É nesse sentido que empreende Bakhtin: “Toda a compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271), de modo que a interação discursiva consiste no que se fala e no que se ouve dialogicamente, como um processo constituído pela compreensão responsiva ativa.

Vale a mesma proposição, “*mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 271). A compreensão responsiva consiste na fase inicial e preparatória para uma resposta de construção, em que aparentemente uma consciência está agindo sozinha. No entanto, os interlocutores, ou seja, as outras consciências, ao dialogarem, transformam esta compreensão responsiva em ativa: o que os sujeitos do discurso esperam “não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que esperam é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 272).

Pensar na compreensão responsiva do aluno no contexto da sala de aula, o qual é povoado por diferentes discursos e ideologias próximas e distantes, é importante para que os rumos da aprendizagem do sujeito sejam direcionados às articulações que se fazem entre o conhecimento científico e as questões socioculturais que permeiam a vida social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Nesse sentido, pensar na leitura e na produção de textos – orais e escritos – na escola dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem pode favorecer o desenvolvimento de ações pedagógicas que levem o aluno a buscar a sua própria autonomia, ou, como sugere Zozzoli (2006), sua autonomia relativa. A autora assinala que “essa autonomia é relativa para significar que ela é oscilante, justamente porque é inter-relacionada às relações sociais”.

Dessa maneira, para se identificar a autonomia relativa do sujeito é necessário que se problematize o ensino da língua de modo a perceber a processualidade na qual ele está inserido. O ensino não pode ser configurado como um produto pronto e acabado que tenha como alvo cumprir determinado objetivo (dentro de qualquer que seja a sala de aula). A visão processual mostra o quão complexa é a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Para propor meios de reconfigurar ideias formalizantes nos contextos institucionais, é preciso que o professor seja relativamente autônomo a ponto de planejar ações que estimulem a formação reflexiva de seus alunos, os quais, assim como o docente, devem se constituir relativamente autônomos. A esse respeito, Zozzoli (2006) compreende que é através dessa autonomia relativa que é possível pretender transformações na sala de aula. Assim, para transformar, é preciso conhecer, compartilhar e problematizar o ensino e qualquer que seja a prática social em destaque.

Após essas considerações teóricas, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa efetuada, para que, em seguida, sejam expostas as análises.

Procedimentos metodológicos

Por integrar a área da Linguística Aplicada, este trabalho, assim como grande parte dos que estão nela inseridos, toma como base os pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual, conforme destaca Rohling (2014), coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo de fazer pesquisa. A base interpretativista contribui para que os dados coletados em situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa possam ser articulados com as vozes teóricas do chamado Círculo de Bakhtin e autores subjacentes. Nesse sentido, não objetivamos, na análise que estamos empreendendo

mais à frente, criar interpretações fixas a respeito do que se identifica nas produções de textos analisadas. O intuito é criar uma ponte dialógica que estimule novos olhares para o *corpus* e as práticas de sala de aula em contexto de ensino da escrita.

Os dados recortados para a análise foram coletados numa sala de aula de língua portuguesa de 9º ano no ensino fundamental no ano de 2018. A turma era composta por 33 (trinta e três) alunos com idades entre 14 (quatorze) e 17 (dezesete) anos. Para identificar as produções, optamos por dar nomes fictícios aos alunos produtores. As análises partem especificamente das produções de 4 (quatro) alunos, que serão chamados de: Pedro, Lívia, Mayra e Lucas. De modo mais específico, a experiência a ser relatada integra a relação de leitura e produção de textos em contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Assim, mesmo tendo como foco a compreensão responsiva ativa e a autonomia relativa do aluno em produções de textos escritos, cabe-nos esclarecer as práticas antecedentes para apresentar tal relação.

Reflexões sobre a prática: leitura e produção de textos

Em nossas formações como analistas do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, entramos em contato com subsídios teórico-metodológicos para que, em práticas de sala de aula, possamos exceder práticas ditas tradicionalistas de ensino e adensar em abordagens dialógicas que coloquem o aluno na posição de sujeito ativo em seus próprios processos de aprendizagem da língua portuguesa³. Partindo desse princípio, acreditamos que, para o trabalho pedagógico com a escrita em sala de aula, mais especificamente com o gênero artigo de opinião, na predominância⁴ no tipo dissertativo-argumentativo, é preciso recorrer à leitura, à oralidade e à gramática, considerando que esses aspectos também integram os eixos do ensino de língua portuguesa desde as séries iniciais.

Em março de 2018, o professor⁵ propôs uma atividade de leitura de um texto que serviu como base para uma produção escrita posterior. O tema central da leitura era “Prova Brasil”, visto que os alunos haviam participado do exame semanas antes da experiência relatada:

³ Nossas habilitações para a docência são em Língua Portuguesa.

⁴ Com base nas considerações de Adam (2008), acreditamos não haver textos que pertençam a somente uma tipologia textual. De acordo com o autor, há graus de predominância de uma tipologia em determinado gênero, como é o caso do tipo dissertativo-argumentativo no gênero artigo de opinião.

⁵ Um dos autores foi o professor que efetuou a experiência em sala de aula.

Quadro 1 – Texto-base para a leitura em sala de aula.

O que é a Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Quem faz a prova?

Alunos do 5º ano (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais

Alunos do 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas e rurais

Como o objetivo da prova é avaliar os sistemas de educação (município, estado, país), não há necessidade de todas as escolas serem avaliadas. Por uma questão de logística e custos, nas diferentes edições da Prova Brasil, algumas escolas e seus alunos não participaram. Além disso, a participação não é obrigatória.

Participam as escolas urbanas e rurais que possuam pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas. Escolas com até 10 alunos nas séries avaliadas podem pleitear a realização da Prova Brasil. Muitas aderem para terem o resultado do Ideb, já que a nota da Prova Brasil é um dos componentes do índice.

E as escolas particulares?

Elas não constituem uma rede de ensino, como ocorre nas redes públicas municipais, estaduais e federal. Assim, não atendem ao objetivo da Prova Brasil. As escolas privadas participam do SAEB, que utiliza o mesmo teste que a Prova Brasil, porém é aplicado em algumas escolas privadas, compondo uma amostragem cujos resultados são apresentados por estado e para o país. A escolha é feita por sorteio.

Como vejo as notas individuais dos alunos?

Não há essa possibilidade! A Prova Brasil, apesar de ser aplicada para todos os alunos que se enquadrem nos critérios definidos pelo Inep, não divulga notas individuais. Seu principal objetivo é avaliar as redes de ensino.

Qual a diferença entre teste e prova?

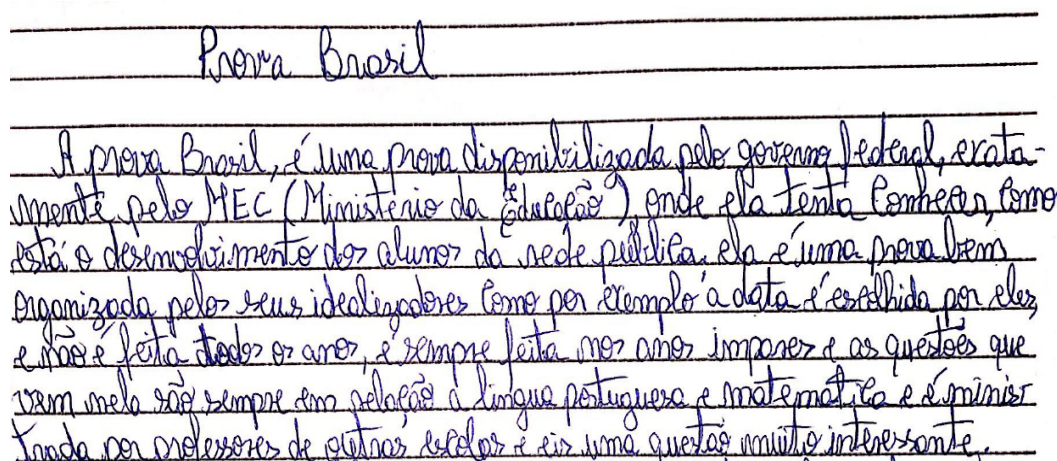
Não há uma definição consensual para os termos. Porém, no cotidiano escolar, a prova está associada a uma avaliação que será utilizada para definir o desempenho do aluno em relação a uma meta (que pode ser uma nota). Teste está associado a uma avaliação cujo objetivo é medir determinado aspecto. Geralmente os resultados dos testes são apresentados numa escala. Neste sentido, a Prova Brasil é um teste.

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/>

Cada aluno estava com a impressão em mãos para a leitura e a discussão acerca do que conseguiram compreender a partir das perguntas e das respostas que constavam no material. A discussão foi breve, porém efetiva, pois grande parte dos alunos participou do momento de interação com o professor e, assim, foi possível compreender a importância da aplicação do exame, o porquê de aquela escola participar do processo etc. No entanto, seria preciso identificar se a compreensão foi realmente efetiva, isto é, se os níveis de ativismo dos alunos foram em maior ou menor grau, isso por meio de uma produção escrita que poderia ser desenvolvida naquele mesmo dia. O professor explicou a estrutura do gênero artigo de opinião e solicitou que os alunos fizessem uma produção que versasse sobre o tema da leitura e da discussão antecedente.

A produção do aluno Pedro expõe um nível de ativismo que deixa clara a compreensão responsiva ativa do sujeito ao que foi discutido em sala de aula e lido no texto já apresentado:

Figura 1 – Artigo de opinião do aluno Pedro.



Prova Brasil

A prova Brasil, é uma prova disponibilizada pelo governo federal, exatamente pelo MEC (Ministério da Educação) onde ela tenta conhecer, como está o desempenho dos alunos da rede pública, ela é uma prova bem organizada pelos seus idealizadores como por exemplo a data é escolhida por eles e não é feita todos os anos, é sempre feita nos anos ímpares e as questões que vem nela são sempre em relação a língua portuguesa e matemática e é ministrada por professores de outras escolas e é uma questão muito interessante.

Fonte: Dados escritos.

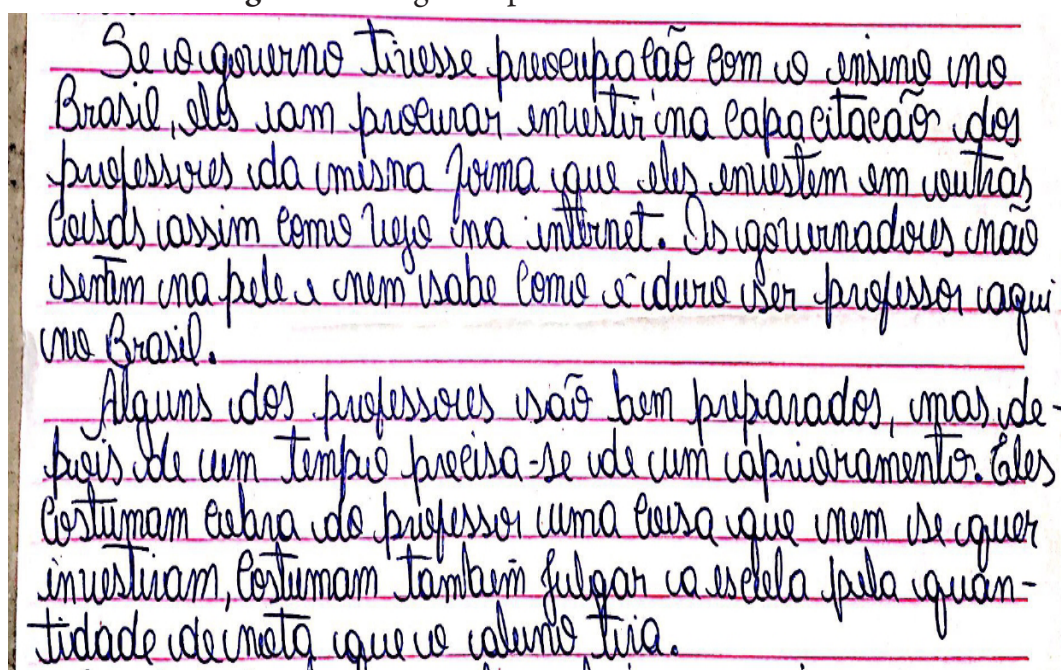
Na produção do aluno, fica evidenciada a articulação que ele faz entre o conhecimento previamente adquirido com a sua experiência de mundo como aluno do 9º ano do ensino fundamental que foi submetido à Prova Brasil. Percebemos que o aluno recorre a diferentes práticas discursivas as quais ele integrou para apontar afirmações como: a prova serve para avaliar a aprendizagem dos alunos; a prova é organizada; a prova é aplicada por professores que lecionam em outras escolas. Destacamos a importância da opção

por uma temática que faz parte do cotidiano dos alunos para que conhecimentos gerais possam ser complementados com características contextuais. Isso revela que, ao tratar do que já se conhece, a experiência oral ou escrita efetuada no ensino e aprendizagem de língua portuguesa tende a ser mais significativa.

Observar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006 [1979]) do sujeito nos faz pensar, além disso, na autonomia relativa (ZOZZOLI, 1999, 2006) que o leitor/produtor de textos constrói em situações de produção acerca de temas que integram o seu dia a dia social. O aluno acrescenta, na penúltima linha, que a prova conta com questões de língua portuguesa e matemática. Tal complemento se agrega ao objetivo da prova de avaliar a aprendizagem, visto que o aluno explica, no seu texto, quais as habilidades que a Prova Brasil busca identificar na formação dos alunos matriculados na rede pública de ensino. O aluno Pedro é relativamente autônomo, porque essa autonomia foi estimulada anteriormente com a discussão em sala e a leitura do material impresso. Caso a abordagem da escrita fosse isolada, seria possível que o desenvolvimento da prática de escrita do aluno fosse mais limitado, menos autônomo e responsivo em menor nível.

A aluna Lívia destaca, em sua produção escrita, questões mais voltadas à situação atual do ensino nas escolas públicas e faz uma crítica ao modelo de avaliação efetuado pelo Ministério da Educação (MEC):

Figura 2 – Artigo de opinião da aluna Lívia.



Fonte: Dados escritos.

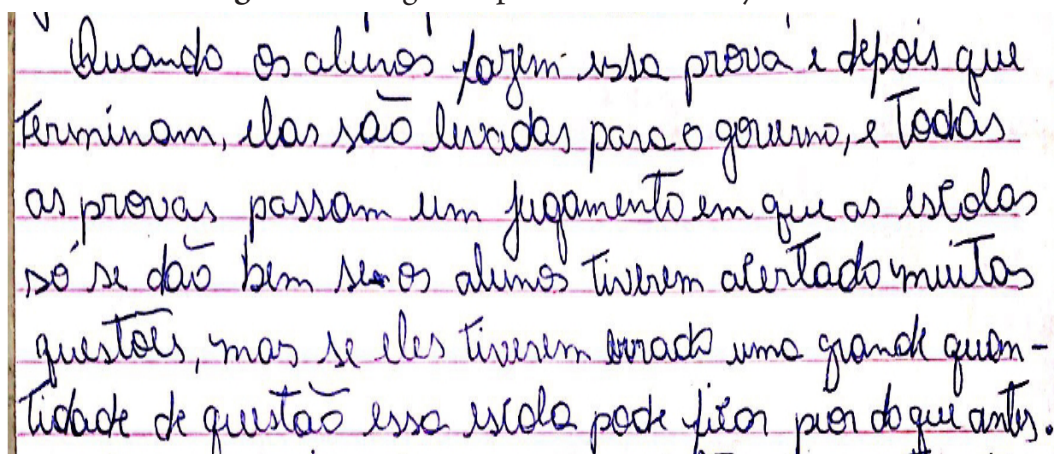
Na discussão que antecedeu as produções escritas dos alunos, foi destacado que até mesmo a prática pedagógica do professor era avaliada a partir da Prova Brasil. Entretanto, também foi mencionado que a formação de professores para dar conta das demandas da Prova Brasil e de outras práticas avaliativas era praticamente inexistente. A aluna Lívia, assim, problematizou essa questão de modo bem articulado com a temática do seu artigo de opinião, remetendo o leitor à compreensão de que os resultados da Prova Brasil poderiam ser melhores caso a formação dos

professores fosse mais satisfatória. Pontuamos que a produção da aluna apresenta um alto grau de ativismo tanto no que diz respeito à apropriação dos discursos que circulavam no espaço da sala de aula no momento da produção como no que tange ao ativismo social de cobrar das representações de poder social um olhar mais aprofundado para os professores em atuação.

Assim como na produção de Pedro, a produção de Lívia apresenta indícios da autonomia relativa da aluna, uma vez que, segundo Zozzoli (1999), a autonomia relativa do sujeito é observada através de manifestações de maior ou menor dependência do aluno em relação às instâncias de poder que se instalam na sala de aula. O modo com que a aluna articula diferentes conhecimentos e se utiliza do artigo de opinião para denunciar questões que a incomodam apresenta a sua autonomia relativa de não precisar seguir padrões informacionais em seu texto escrito. A construção textual feita por Lívia deixa clara a sua constituição responsiva ativa como leitora e produtora de textos.

Em relação a um menor grau de ativismo, destacamos um trecho da produção da aluna Mayra, no qual ela, mesmo não reproduzindo o que consta no texto-base, apresenta informações que não contribuem tanto para a exploração da temática proposta para a produção do artigo de opinião:

Figura 3 – Artigo de opinião da aluna Mayra.



Fonte: Dados escritos.

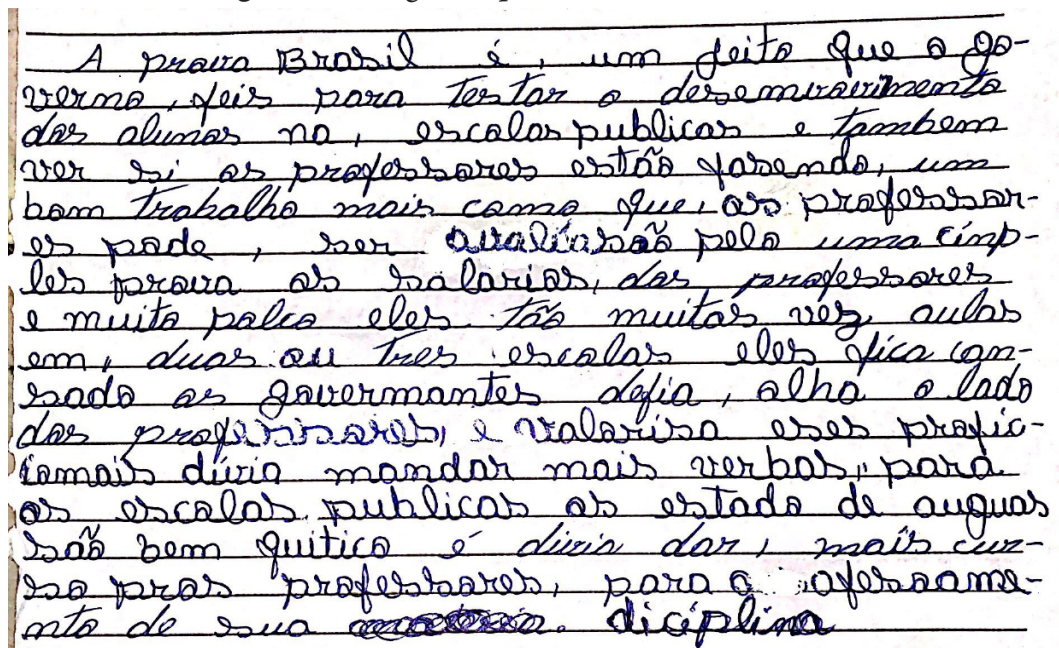
A discussão de Mayra descreve as etapas pelas quais a Prova Brasil (em termos materiais) passa para que seja corrigida. Se a aluna trouxesse, para a sua produção, uma discussão sobre como os resultados são divulgados e quais as possíveis contribuições dos resultados (se positivos) podem trazer para a escola, seu maior nível de ativismo ficaria evidenciado. No entanto, considerando que as observações da aluna foram limitadas, o nível de ativismo foi minimizado.

A compreensão responsiva de Mayra esteve centralizada em um alinhamento mais acrítico, no sentido de que esta não conseguiu expor, com clareza, dados outrora

discutidos e evidenciados em sala de aula sobre a Prova Brasil, e, desse modo, sua interpretação se deteve a aspectos descritivos. Sua forma de exposição dos conteúdos ministrados não excedeu as características de informações imediatas, o que apresenta foco no auditório mais próximo (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), ou seja, apenas nas vozes de discussão em sala de aula.

No que tange à autonomia relativa do sujeito, percebemos que seus indícios são pontuados no modo com que a aluna avança na sua produção e vai além da informação pronta e acabada que pode ser vista no texto-base. Com isso, mesmo que a interpretação do sujeito não comporte uma densidade, a autonomia relativa pode ser destacada mediante a singularidade de cada sujeito na linguagem. Tal singularidade fica evidenciada na maneira como cada sujeito aborda um mesmo tema com diferentes articulações, como mostra a Figura 4, quando comparada às outras.

Figura 4 – Artigo de opinião do aluno Lucas.



A prova Brasil é, um jeito que o governo, fez para testar o desempenho dos alunos no, escolas publicas e tambem ver si os professores estão fazendo, um bom trabalho mais como que, os professores, es pode, ser avaliados pelo uma simples prova os salarios, dos professores e muita palca eles tão muitas vez, aulas em, duas ou tres escolas eles fica comendo os governantes deia, oho e lado dos professores, e salarios eles precisam daria mandar mais verbas, para os escolas publicas os estado de augus são bem quito e daria dar, mais curso praos professores, para a melhoria de sua ~~avaliação~~ disciplina

Fonte: Dados escritos.

Ainda que não faça parte de nossas propostas analíticas, é pertinente reconhecer que a forma como o Lucas escreve fica comprometida devido aos seus descuidados quanto a normas estruturais de escrita de mecanismos gramaticais da língua portuguesa. Entretanto, no que respeita à temática, percebemos que o aluno transcendeu questões puramente descritivas e teceu argumentos com nível crítico, como, por exemplo, a problematização do fato de uma prova dessa conseguir ter resultados tão precisos quanto

à postura docente. Em sua escrita, Lucas ainda menciona a necessidade de que os governantes pudessem zelar mais pelas escolas públicas, tanto no sentido de disponibilizar verbas quanto na efetivação de mais cursos para professores.

Os argumentos de Lucas refletem e refratam um sujeito que se posicionou criticamente, ao destacar possíveis distanciamentos entre a aplicação de uma prova e problemáticas permanentes na prática. É evidente um ativismo (BAKHTIN, 2006 [1979]) mais aguçado por parte desse estudante, uma vez que ele se posiciona axiologicamente não apenas diante da realidade imediata (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) das propostas da Prova Brasil, mas incide criticamente sobre sua inter-relação com possíveis desconexões práticas de acontecimentos reais nas escolas públicas do país. Lucas, assim como os demais alunos, apresenta singularmente indícios de sua autonomia relativa como leitor e produtor de textos escritos.

Considerações finais

As palavras que povoam o nosso trabalho constituem uma proposta de investigação científica sobre condições reais de manifestação da linguagem, na medida em que propõem uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa e da autonomia relativa de alunos em um contexto de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa sob a ótica interpretativista.

Para tecer este manuscrito, selecionamos como subsídio os escritos de Bakhtin e o círculo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) e interlocutores ativos (ARAÚJO, 2011; SANTANA, 2019; SILVA JÚNIOR; CRUZ, 2019; ZOZZOLI, 2002, 2012), enfatizando a interação discursiva e o diálogo social associados às relações de *eu* e *outro* nas práticas sociais. Na medida em que as análises empreendidas evidenciaram ausência de compreensão passiva dos sujeitos alunos diante do texto-base apresentado, a pesquisa indicou que a abordagem dialógica do professor favorece a construção da autonomia relativa do aluno leitor e produtor de textos.

Com a presente propositura, esperamos nos inserir nessa incessante rede dialógica de discussões científicas no âmbito da linguagem, ao ponderarmos modos eficazes do fazer em sala de aula. Na medida em que propomos essa metodologia cujo enfoque é a compreensão responsiva ativa, pensamos em concretizar postulados bakhtinianos, na frutificação de sujeitos críticos e consequente interconstituição dentro e fora do espaço da sala de aula.

Referências

- ADAM, J-M. *A lingüística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARAÚJO, Antonio Cícero. *A responsividade ativa de uma professora de Português do Ensino Fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010 [1920-24]).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos. Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.
- GRILLO, Sheila. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, p.7-79.
- LEFFA, Vilson José. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v. 6, Belo Horizonte, 2001.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.
- ROHLING, Nívea. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, p. 44-60, 2014.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Questões de linguagem: os gêneros do discurso em perspectiva dialógica. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatur*, ano 14, n. 23, p. 1-12, 2º semestre de 2018.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. As fronteiras como espaço sócio-axiológico. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. *Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação*. João Pessoa: Ideia, 2019, p. 76-83.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; LEAL, J. L. M. SILVEIRA, E. L. O enunciado

concreto sob as vestes do dialogismo: contribuições teórico-analíticas do círculo de Bakhtin. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 11, n. 01, p. 267-278, 2019.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; CRUZ, Antonia Maria Medeiros da. A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio. *Revista Interfaces*, v. 10, p. 53-65, 2019.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 284-293, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 7-21, 1999.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 06/04/2020

**REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES
DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA (LPE)
EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS**

REFLECTIONS REGARDING THE WRITTEN PORTUGUESE LANGUAGE
FOR DEAF PEOPLE IN THE CONTEXT OF BILINGUAL SCHOOL

Josiane dos Santos Maquieira | [Lattes](#) | josianemaquieira@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Jéssica Daiane Levandovski Thewes | [Lattes](#) | jessica.levandovski@yahoo.es
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CAPES)

Cátia de Azevedo Fronza | [Lattes](#) | catiafronza@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: Neste artigo, apresentam-se reflexões a partir do estudo de Maquieira (2018)¹, que se voltou a atividades de língua portuguesa escrita (LPE) em sala de aula para crianças surdas, matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em escola pública bilíngue para surdos, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Objetiva-se, com este artigo, refletir sobre atividades de LPE voltadas a alunos surdos e (re) pensar a natureza dessas propostas para que possam contribuir ainda mais para novas ofertas para o ensino e o aprendizado da(s) língua(s). Partimos de dados abordados na pesquisa de Maquieira (2018) com base em registros de observações em sala de aula, por meio de fotos e vídeos, além de relatórios descritivos. Para este artigo, serão consideradas atividades de LPE dos estudantes em foco, a partir das “Ideias para ensinar português para surdos”, produzidas por Quadros e Schmiedt (2006), pois apresentam a perspectiva de ensino bilíngue para a criança surda, com vista às diferenças linguísticas e socioculturais. Para a análise, considera-se, sob a ótica de Antunes (2003, 2007, 2009), a língua como atividade que abarca o uso não somente baseado no léxico e na gramática, mas também no desenvolvimento de textos que inclui situações de interação de LPE. Entendemos que as propostas de atividades de ensino de escrita para surdos tendem a considerar a LPE como primeira língua e, para significar esse tipo de ensino, é preciso descrever ambas as línguas, numa visão comparativa/associativa para apresentar as particularidades de cada uma, situando suas respectivas funções, antes mesmo da construção das atividades de LPE em sala de aula.

Palavras-chave: Escrita. Surdos. Atividades de língua portuguesa escrita.

¹ Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Abstract: This article presents reflections on Maquieira's (2018) research, that investigated activities of written Portuguese language (WPL) in classes for deaf children, enrolled in the 2nd and 3rd grades on elementary bilingual public school for the deaf, located in the metropolitan region of Porto Alegre, state of Rio Grande do Sul. The aim of this article is to reflect and (re)think about the nature of these proposals that can assist not only students in the use of the language, but also teachers in this teaching context. The data were generated from classroom observations, through photos and videos, and descriptive reports. For this article, WPL activities students produced will be considered from the material "*Ideias para ensinar português para surdos*" (QUADROS; SCHMIEDT, 2006), that presents the prospect of bilingual education for the deaf child, in view of linguistic and socio-cultural differences. The analysis follows Antunes (2003, 2007, 2009), who views the language as an activity that encompasses its use of not only based on the lexicon and grammar, but also on the development of texts which includes WPL interactions. We understand that the proposed writing activities for deaf people tend to consider WPL as their first language. Thus, to achieve that kind of teaching, it is necessary to describe both languages in a comparative/associative vision to present the particularities of each one, situating its respective functions, even before the construction of WPL activities in classroom.

Keywords: Writing. Deaf. Activities for written Portuguese language.

1 Introdução

Ao refletir sobre as atividades de Língua Portuguesa Escrita (LPE) para surdos, com base nos estudos de Maquieira (2018), Müller (2016), Nascimento (2015), Andrade (2012) entre outros, foi possível perceber de que maneira o ensino de língua portuguesa para surdos pode ser oportunizado no Ensino Fundamental. Além disso, identificaram-se duas práticas diferentes de ensino de língua portuguesa para surdos: a) aquelas que priorizam o uso do vocabulário da LPE, como trazem Maquieira (2018) e Nascimento (2015); b) as que não visam as semelhanças e diferenças de aprendizagem dos surdos, evidenciadas também nos estudos de Müller (2016) e Andrade (2012). Diante disso, observa-se que não há uma perspectiva que valorize a Libras e favoreça o processo de aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que o foco está no vocabulário e não no funcionamento da(s) língua(s) em uso.

Na pesquisa de Maquieira (2018), fica evidente que as atividades desenvolvidas em sala de aula desconsiderem objetivos para além de decodificação de palavras relacionadas a fonemas e grafemas, estruturas que remetem ao som. Müller (2016) indica que os alunos surdos têm acesso a propostas de ensino que não atendem às diferenças de aprendizagem de que necessitam, indicando práticas com subsídios teóricos na educação dos surdos. Da mesma forma, Andrade (2012) chama atenção para as diferenças linguísticas entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita e destaca um modelo vigente de ensino, que não trata das particularidades de cada uma das línguas utilizadas, mesmo dentro de uma abordagem de ensino considerada bilíngue para surdos. Por fim, Nascimento (2015) reforça a necessidade da abordagem bilíngue no ensino de surdos e evidencia a existência de um ensino de língua como código.

Esses e outros estudos apontam para um modo de ensino de língua portuguesa muito semelhante, em alguns aspectos, ao que é voltado aos ouvintes, de modo que vem sendo priorizada a língua portuguesa e não a Libras, que, para os surdos, deve ser a primeira língua. Em vista do exposto, Maquieira (2018), Müller (2016), Nascimento (2015) e Andrade (2012) destacam a necessidade de o ensino pautado na LPE ser uma via de acesso a práticas sociais, que compreenda o contato com diferentes gêneros discursivos significados por processos visuais. Em relação a isso, Fernandes (2006, p. 22) acrescenta que os textos destinados ao ensino/aprendizagem de surdos precisam realizar o “casamento” entre pistas imagéticas e textuais, para estimular a reflexão dos alunos e criar hipóteses que não os levem a interpretações equivocadas.

Para as reflexões do presente texto, partimos dos dados obtidos na pesquisa de Maquieira (2018)², realizada com base em observações em sala de aula, por meio de fotos e vídeos, além de relatórios descritivos de uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa concentrou-se na análise e compreensão das atividades de LPE realizadas por cinco crianças matriculadas em uma escola que atende surdos e o objetivo é refletir sobre as atividades de LPE voltadas aos alunos surdos e (re)pensar a natureza dessas propostas para que possam contribuir ainda mais para novas ofertas, para o ensino e o aprendizado.

² Dissertação de Mestrado desenvolvida a partir da pesquisa “Educação Bilíngue para surdos: língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”, coordenada pela professora Cátia de Azevedo Fronza, na Unisinos/Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES Nº 43/2013, Processo n. 407692/2013-4.

Nesta discussão, são focalizadas três produções decorrentes das práticas desenvolvidas em sala de aula, as quais exemplificam atividades que predominam nos registros de escrita dos estudantes na referida pesquisa. Em vista disso, entende-se que os parâmetros utilizados para a construção das atividades não são claros, mas os professores estão empenhados em discutir sobre direções possíveis nesse contexto de ensino no qual estão inseridos.

Para a análise, adota-se a perspectiva de ensino em que a língua de sinais tem o *status* de primeira língua, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, de segunda língua (FRONZA; MUCK, 2009; FERNANDES, 2006; QUADROS, 1997). Assim, consideramos que a abordagem bilíngue ratifica o respeito à individualidade, possibilita o desenvolvimento da cultura e língua próprias dos surdos, bem como a apropriação de mundo e a construção de interações sociais por meio de uma língua não alfabética, e sem a imposição da oralidade (PEREIRA, 2000). Desse modo, compreende-se que a abordagem bilíngue para surdos propicia o acesso à língua de sinais, substancialmente necessária para que se efetive a aprendizagem da segunda língua que, na modalidade escrita, tem o papel de dar acesso ao conhecimento (FRONZA; MUCK, 2012; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Além disso, as reflexões também se valerão das “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, de Quadros e Schmiedt (2006), por se tratar de um livro que aborda a forma bilíngue de alfabetização da criança surda com respeito às diferenças linguísticas e socioculturais. Nessa perspectiva, a língua é compreendida como fenômeno linguístico, como atividade (ANTUNES, 2009) e são consideradas as intenções comunicativas que põem os interlocutores em interação, num cenário natural com maior visibilidade, para as relações entre língua e seus contextos de uso. Para Antunes (2009, p. 21):

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significado e um significante); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários [...], assumindo assim [...] um caráter político, histórico e sociocultural [...].

Nesse sentido, o ensino da língua vai além da “decodificação” da gramática e do léxico. Considera-se que a língua é mais que um sistema e que está sujeita a diferentes regras e normas que, embora necessárias, não são suficientes. Entende-se, sob essa ótica, o poder de significar, de conferir sentido às coisas e de mediar as relações interpessoais na interação social como os maiores potenciais da língua (ANTUNES, 2009, 2007).

Das políticas públicas existentes, será considerado o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em sua meta 4 e no item 4.7, no qual a oferta da educação bilíngue para surdos nas escolas deve ocorrer com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas de classes bilíngues e em escolas inclusivas. Consideram-se também os termos do Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentam a Lei 10.436/2002 e garantem a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues. Essa escolha foi motivada pelo fato de este ser o documento norteador da educação na época em que os dados foram gerados (2014), ou seja, que orientava as práticas pedagógicas em foco.

Isso posto, nosso próximo passo é caracterizar a educação bilíngue, de acordo com Quadros e Schmiedt (2009) e descrever a abordagem bilíngue pela ótica dos estudos de Fronza e Muck (2012), Quadros e Karnopp (2004), Pereira (2000) e Quadros (1997).

2 Educação bilíngue e abordagem bilíngue no contexto de ensino dos surdos

No contexto de ensino de língua escrita para surdos, há ou, pelo menos, deveria haver, duas línguas envolvidas no cotidiano das crianças (QUADROS; SCHMIEDT, 2009), para desempenhar representações que fazem parte de um contexto educacional e da vida dos surdos e compartilhar princípios em comum, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004; KLIMA; BELLUGI, 1979).

Logo, a educação de surdos e a abordagem bilíngue terão, necessariamente, distinções no âmbito de suas realizações linguísticas, como aponta Antunes (2009), pois abarcam duas formas de língua que, segundo Quadros e Schmiedt (2006), envolvem diferentes modos de tornar essas línguas acessíveis às crianças surdas, uma vez que precisam do desenvolvimento de habilidades específicas para o aprendizado da Libras, considerando essa como uma língua gesto-visual que se torna necessária para o aprendizado de língua portuguesa. Na educação de surdos, considera-se a aprendizagem de duas línguas, em que a Libras poderá ser a língua de instrução, ou não, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), visto que as ofertas escolares variam de acordo com as diferentes ações dos diferentes contextos de cada município e de cada estado brasileiro. Isso significa que cada estado pode apresentar a proposta de ensino com a qual melhor se adaptar.

Para ampliar as ações da educação bilíngue para surdos nos diferentes contextos escolares, remetemo-nos ao conceito de letramento descrito por Lodi (2004) a partir da perspectiva de Kleiman (2005). Sob essa ótica, o letramento não pode ser considerado

como método, alfabetização e habilidade, mas como um conjunto de práticas que envolvem o uso da língua. Essa perspectiva vai ao encontro da abordagem de Soares (2014), a qual trata das transformações semânticas da palavra letramento ao longo das últimas décadas. Essas transformações refletem o distanciamento de uma visão estruturalista para aproximar-se da visão funcional da língua. Nesse sentido, letrado não é mais visto como aquele que realiza codificações, mas quem é capaz de fazer uso da leitura e da escrita para uma prática social, tal como escrever uma mensagem, selecionar o transporte coletivo de que necessita, encomendar um lanche via aplicativo, dentre outras atividades relativas ao cotidiano. A partir de então, compreende-se que letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72).

Esses estudos que refletem sobre a noção de letramento e o que é ser letrado, quando relacionados ao contexto sobre o qual estamos lançando olhar, suscitam reflexões acerca de como pode ser possibilitado o ensino de LPE e o que deve ser considerado em relação ao ensino dos surdos para que se alcance o aprendizado significativo, voltado a práticas sociais.

É preciso dizer que, no Brasil, o ensino voltado aos surdos ainda é caracterizado por práticas escolares de um currículo que prioriza o português, desconsiderando as especificidades de aprendizado dos alunos, e se concentra, essencialmente, em políticas públicas de educação por meio de assimilação, como já apontavam Brasil (1997) e Quadros (1997).

Em relação a isso, destacamos, a partir do que tem sido indicado por Müller (2016), Lacerda *et al.* (2013), Lebedeff (2010) e Quadros e Schmiedt (2006) que:

- a) a Libras é ensinada como língua de instrução e a língua portuguesa ensinada como segunda língua;
- b) a Libras é ensinada como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- c) a língua portuguesa passa a ser língua de instrução, com a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula, sendo a língua portuguesa desenvolvida na sala de recursos;
- d) a Libras é empregada como língua de instrução com o intérprete presente desde o início da escolarização;
- e) a Libras é desconhecida pelo professor e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Além das propostas supracitadas, consideram-se ainda, de acordo como Müller (2016): i) classes de educação bilíngue e ii) classes bilíngues em escolas comuns da rede regular. A primeira refere-se a vagas para alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e adota a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de diferentes fases do processo educativo. A segunda, por sua vez, engloba o ensino médio ou profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos surdos, acompanhados de tradutores e intérpretes de Libras-português.

Por outro lado, na abordagem bilíngue, deve haver o acesso simultâneo da Libras e da LPE, semelhantemente ao que ocorre nas classes bilíngues em escolas comuns da rede regular, como traz Müller (2016). Entretanto, com a diferença de que, enquanto nas classes bilíngues, em escolas comuns da rede regular, a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa aparecem como língua de instrução, na abordagem bilíngue, só a Libras tem esse *status*, e a LPE é reconhecida como segunda língua, de acordo com Fronza e Muck (2012), Quadros e Karnopp (2004), Pereira (2000) e Quadros (1997). Nessa perspectiva, enfatiza-se a língua de sinais como mediadora do conhecimento, capaz de respeitar a experiência visual do surdo como constituidora de cultura singular (BRASIL, 2014). Além disso, essa abordagem permite o desenvolvimento da cultura e línguas próprias dos surdos, a apropriação de mundo e o estabelecimento de interações sociais por meio de uma língua não alfabética (PEREIRA, 2000).

Com base no exposto, tem-se a necessidade de significar o ensino de língua portuguesa para os surdos, na forma escrita, com suas funções sociais, cumprindo diferentes funções comunicativas e respondendo a um propósito que possibilite a realização de alguma atividade sócio comunicativa entre as pessoas, em relação a diversos contextos sociais em que atuam, conforme salientam Quadros e Schmiedt (2006). Afinal, é também pela escrita que alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra, entre outros (ANTUNES, 2003).

Com base nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³ (BRASIL, 1998), na perspectiva de gramática normativa e descritiva do ponto de vista de Bechara (2015), na concepção de ensino de língua escrita de Antunes (2009, 2007) e também nas experiências de pesquisa de Oliveira (2018) e Quadros e Schmiedt (2006),

³ Registramos que hoje a Educação Básica se vale das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Não consideraremos esse documento neste artigo, pelo fato de o estudo a que nos remetemos não ter se valido da BNCC, já que Maquieira (2018) não o considerou. Ressalta-se, contudo, a necessidade de as pesquisas atuais tomarem a BNCC também como uma referência para o ensino de línguas para surdos.

acreditamos que é possível alcançar a significação da língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Assim, no tópico seguinte, apresenta-se uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos, tendo em vista os referenciais supracitados.

Língua portuguesa como segunda língua: a produção escrita dos surdos

Embora os PCN's não tenham um texto voltado, propriamente, para regulamentar o ensino de língua portuguesa para surdos, eles apresentam diretrizes para o ensino da língua escrita – a segunda língua dos surdos. Nesse documento, leitura e escrita são compreendidas como práticas fortemente relacionadas. Assim, a leitura tanto fornece a matéria prima para a escrita como também contribui para a constituição de um modelo: como escrever. Dito de outro modo, significa trazer contextos de práticas com foco no uso da língua, na reflexão sobre as diferentes formas de se dizer o que se quer dizer e permitir ao aprendiz conceituar e classificar a língua (ANDRADE, 2012).

Para Bechara (2015), não se pode fazer registro e descrição de um sistema linguístico sem defini-lo, ou apenas definir o registro de um sistema linguístico numa língua funcional, estabelecendo o que é certo ou errado no nível do juízo de valor referente às conformidades do falar com o respectivo saber linguístico (elocutivo, idiomático e expressivo)⁴. Para o autor, é preciso diferenciar descrição e norma de um sistema linguístico, pois a descrição ocorre em aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico), enquanto que a norma tem uma finalidade pedagógica, ou seja, recomenda “[...] como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2015, p. 54).

Numa concepção de língua em que a gramática se confunde com a própria língua (ANTUNES, 2007), no que se refere à língua portuguesa, há, unicamente, a constituição de componentes linguísticos no nível do léxico e da gramática. Embora estejam em íntima inter-relação (léxico e gramática), esses componentes incluem apenas regras, adaptações e especificidades morfológicas, supondo que a língua não é mais que um conjunto de palavras, vocabulário, com representação de um sistema gráfico próprio (ortografia), que ora se regula pela fonética⁵, ora pela fonologia⁶ para chegar a uma só unidade gráfica para um só valor fônico (BECHARA, 2015). Essa visão pressupõe o ensino de palavras a partir dos sons de fala, no caso da fonética, e considera a palavra funcionalmente no nível da fonologia.

⁴ Consideram-se como saberes linguísticos, de acordo com Bechara (2015), respectivamente: elocutivo, o saber falar com congruência; idiomático, o saber fundamentado e baseado nas regras de estruturação e funcionamento da língua; e o expressivo, saber estruturar os discursos, textos para atender a diferentes e determinadas situações.

⁵ Consideramos o que traz Bechara (2015, p. 55) de que “[...] a fonética se ocupa do aspecto acústico e fisiológico dos sons reais e concretos dos atos linguísticos: sua produção, articulação e variedades.

⁶ No que se refere à fonologia, pode-se afirmar, segundo Bechara (2015, p.55), que esta é a unidade básica e não o som, mas o fonema, visto como unidade acústica que desempenha função linguística distintiva de unidades linguísticas superiores dotadas de significado.

Contudo, e ainda de acordo com Antunes (2007), a língua também é formada por interações complexas que, necessariamente, compreendem a composição de textos (recursos de textualização) e situações de interação (normas sociais de atuação) que não se sobrepõem aos componentes: léxico e gramática. A língua “[...] é um depósito dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 42).

De acordo com Antunes (2007), embora recubra diferentes funções, como unidades de sentido (tecendo a rede de significados do texto), materializando, mediando as intenções do nosso dizer, o léxico funciona como amarração de subpartes do texto, isto é, permite a atividade significativa de nossas atuações verbais. Em vista disso, entende-se que “[...] a ampliação vocabular é relevante devido às possibilidades cognitivo-comunicativas de fato, um vocabulário mais amplo constitui uma via de acesso a muitas informações [...]” (ANTUNES, 2007, p. 43).

Mesmo assim, ainda é necessário mostrar aos alunos as funções do léxico na construção de textos, procurando reconhecer contextos em que as palavras ocorrem. Do contrário, haverá uma fixação no estudo da gramática, com a crença de que esse estudo prepara suficientemente para participar ativamente das atividades de linguagem verbal (ANTUNES, 2007). No caso das crianças surdas, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que é preciso diversas oportunidades de uso da escrita para que esse uso sirva de base para o reconhecimento e elaboração da escrita com significado. Nesse sentido, Oliveira (2018) afirma que, quando há projetos voltados para o ensino de leitura e escrita, considerando particularidades do ambiente em que são desenvolvidos, podem oportunizar a conscientização dos alunos sobre suas necessidades linguísticas, a prática das habilidades integradas, a melhora na motivação e estimulação dos alunos e experiência significativa de ensino e aprendizagem para os discentes e docentes envolvidos.

Em relação à prática de projetos, Oliveira (2018) salienta ainda que o trabalho nessa perspectiva não focaliza o processo de ensino, mas sim a aprendizagem do aluno, além de impulsionar a motivação, envolvimento, engajamento, participação e aproveitamento dos estudantes no decorrer do processo.

Quadros e Schmiedt (2006) consideram que a compreensão dos alunos surdos da LPE também pode ser promovida por meio de discussões prévias ou estímulo visual sobre um determinado assunto. Como ocorre no trabalho com projetos, as autoras defendem a realização de discussões prévias com os aprendizes e assumem que brincadeiras e atividades que conduzam a um tema a ser desenvolvido em sala de aula, com pelo me-

nos dois tipos de leitura, são grandes gatilhos de aprendizagem de língua. Nesse sentido, entende-se que não há diferenciação do ensino de língua portuguesa desenvolvido com ouvintes, pois, em ambos os casos, é a partir da leitura que se apreendem informações gerais de um texto, tanto para ouvintes quanto para surdos, por meio de ideias gerais ou informações mais específicas, e se atinge a motivação necessária do aluno para a leitura.

Além disso, as linguistas também sugerem atividades que possibilitem a discussão sobre palavras que aparecem no texto, estimulando, por exemplo, a busca no dicionário, conforme o nível de aprendizagem da turma, sem que haja uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na língua portuguesa. As autoras ainda recomendam o trabalho com palavras-chave, desenvolvido em grupos ou individualmente, para garantir um registro escrito ou ilustrado como resultado do aprendiz.

As autoras ainda destacam o uso das histórias em quadrinhos como atividades significativas, uma vez que oportunizam o desenvolvimento linguístico, por meio da criação de frases relacionadas com os desenhos de uma história em sequência e, com isso, impulsionam trocas entre os colegas, por meio de diferentes versões da mesma história, ou ainda atividades de leitura em Libras e a transcrição em língua portuguesa, para comparar o texto sinalizado com o texto escrito, relacionando interpretação em Libras e a experiência com a escrita. Por fim, referimo-nos ao exercício de ordenação de frases, ou de recortes de sentenças, misturando palavras e reorganizando-as até formarem novas frases e, posteriormente, textos.

Após refletir sobre diferentes meios de significação para o ensino de língua na modalidade escrita para surdos, passamos à descrição do contexto da pesquisa no qual este artigo se concentra e, posteriormente, à discussão acerca de atividades de LPE desenvolvidas nesse contexto.

3 Contexto de pesquisa

Os dados a que este artigo faz referência são um recorte da pesquisa Maquieira (2018). O estudo se voltou à análise de atividades de LPE pensadas para crianças surdas, matriculadas em uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, registradas por meio de vídeos, relatórios de observações de nove aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram entre os meses de maio a novembro de 2014.

Conforme mencionado, tais dados fazem parte dos estudos realizados na pesquisa “Educação Bilíngue para surdos: língua portuguesa e Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos”, cujo objetivo era analisar o desenvolvimento linguístico de crianças surdas quanto à aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. A escola contava, no ano de 2014, com 64 alunos matriculados, entre as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e EJA. Entretanto, o estudo se deteve no acompanhamento de uma turma multisseriada, de 2º e 3º anos, com cinco alunos, de faixa etária entre 8 e 12 anos, sendo que quatro eram surdos e um ouvinte, embora não se valesse da fala para comunicação. Todos os estudantes utilizavam a Libras para se comunicarem, ainda que o contato com a língua fosse tardio e restrito ao ambiente escolar.

No que se refere aos aspectos estruturais, vale destacar que a escola dispunha de dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de Artes, uma sala de Educação Física, uma Brinquedoteca e uma Diversoteca. Havia também outros espaços didáticos, como o laboratório de informática, a sala de vídeo e a cozinha experimental. Além disso, na parte externa, estavam distribuídas a horta escolar, a quadra esportiva e a pracinha.

Em 2014, a escola contava com quatorze professores, cuja formação compreendia Magistério, Graduação e Pós-Graduação, em nível de Especialização. Dos professores que haviam realizado algum curso de Especialização, a formação era voltada à Psicopedagogia e à Alfabetização. Cabe ressaltar que apenas uma das professoras era surda e atendia todos os alunos do Ensino Fundamental. Além dos professores, havia, também, oito oficinairos que desenvolviam atividades no turno inverso, pelo programa Mais Educação⁷.

No que diz respeito à perspectiva de ensino adotada pela escola, nota-se que, a instituição apresenta um currículo baseado em uma proposta bilíngue para o ensino de surdos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) (2013-2015) da escola evidencia o contato com a Libras e com a LPE para “[...] o exercício da cidadania de cada aluno” e numa perspectiva de sistema de ensino de uma escola de Educação Inclusiva. Ou seja, a escola também contava com alunos com comprometimentos associados à deficiência visual ou mental, deficiência física, paralisia cerebral, entre outros, por apresentar um ensino baseado na Política Nacional de Educação Especial, que assegura o direito de todos os estudantes a estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

No que diz respeito aos dados considerados para este artigo, destacamos que correspondem a uma das turmas da referida escola, que contava com cinco alunos, com faixa etária entre 8 e 12 anos de idade de uma turma multisseriada de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Todos os alunos faziam uso da Libras para a comunicação, embora apresentassem aquisição de Libras tardia devido ao contato restrito ao ambiente escolar.

⁷ Trata-se de um Programa promovido pelo Governo Federal, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, com a finalidade de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, possibilitando aos estudantes a permanência em tempo integral na escola para o desenvolvimento de atividades também nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho escolar.

A professora regente da turma tinha formação em Magistério, Graduação em Pedagogia e capacitação em Libras. Há 22 anos, atuava em sala de aula com alunos ouvintes e com alunos surdos.

Com base nos aspectos elucidados, que caracterizam a instituição, corpo docente e discentes e participantes da pesquisa, no próximo tópico, são identificadas e analisadas atividades de produção escrita dos alunos desenvolvidas no contexto da escola investigada.

4 Atividades de Língua Portuguesa em uma escola de surdos

No período que correspondeu à etapa de observação de nove aulas, considerando o que foi indicado por Maquieira (2018), houve propostas de atividades de leitura de diferentes gêneros discursivos e literários, como jornais e livros de histórias infantis, atividades de caça-palavras, quebra-cabeças ou construção de estruturas frasais com verbos e/ou identificação de palavras de língua portuguesa em textos. Também foi possível acompanhar atividades de separação em sílabas, hora do conto e produções escritas. Nesse sentido, as aulas eram bem diversificadas, apresentavam objetivos diversos, e algumas delas contemplavam atividades de escrita. O Quadro 1 apresenta uma síntese de quais aspectos da língua portuguesa foram abordados nas atividades durante as aulas observadas.

Quadro 1 - Levantamento das atividades de sala de aula

Tipos de Atividades	Frequência nas aulas
Vocabulário	Mais frequência
Ortografia	
Leitura	
Descrição de imagens	Menos frequência
Produção textual	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Maquieira (2018).

De acordo com o Quadro 1, as práticas de sala de aula, no período de observação, englobaram, predominantemente, atividades voltadas ao vocabulário, ortografia e leitura. Também foram contempladas, com menos frequência, atividades voltadas à descrição de imagens e produção textual. Nesse sentido, torna-se importante aprofundarmos o olhar acerca das atividades mais ofertadas aos alunos para refletir sobre como eram desenvolvidas.

Para tanto, ao retomarmos os dados, destacamos, conforme nossa proposta para este artigo, algumas das atividades realizadas, com o intuito de contemplar o objetivo de refletir sobre as atividades de LPE possibilitadas aos alunos surdos e, posteriormente, (re)pensar a natureza dessas propostas. Trazemos, então: a) uma atividade de separação em sílabas; b) um exercício de elaboração de frases; e c) uma proposta entendida como atividade de produção textual. Esclarecemos que, assim como na pesquisa de Maquieira (2018), não temos a pretensão de analisar o rendimento dos alunos, mas queremos lançar outro foco para as atividades, revisitando-as para identificar outras possibilidades para o ensino da LPE. Tomemos, na sequência, a proposta ilustrada pela Figura 1.

Figura 1- Atividade de separação em sílabas

COMPLETE O QUADRO.

PALAVRAS	SEPARAÇÃO EM SÍLABAS	Nº DE SÍLABAS
HOMEM	H - MEM	2
SOL	S - OL	2
ÁGUA	Á - GUA	2
PLANTA	PL - AN - TA	3
NATUREZA	NA - TU - RE - ZA	4
ANIMAIS	AN - NI - MAIS	3
ÁRVORE	ÁR - VO - RE	3
ADUBO	Á - DU - BO	3
CHUVA	CH - U - VA	3
VERDE	VE - RD - E	3

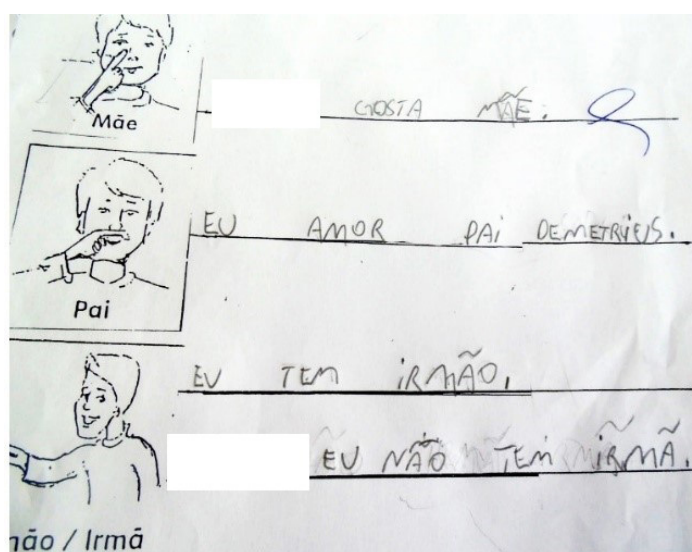
Fonte: Maquieira (2018, p. 60)

A atividade da Figura 1 está baseada no léxico da língua, de acordo com Bechara (2015), e é realizada por meio da soletração e, para dar conta da tarefa, os estudantes devem ser capazes de reconhecer a organização interna da palavra. Pode-se observar, a partir da palavra “VERDE”, que uma das sílabas apresenta a separação inadequada, com a letra “R” seguida da letra “D”, deixando a letra “E” separada da letra “D”. Embora as demais palavras apresentem uma correspondência com o esperado, de acordo com a gramática da LPE, tal atividade demanda conhecimentos que dependem do quanto desenvolveram sua consciência fonológica, pressupondo que os alunos percebam e compreendam a relação letra x fonema e como se estruturam na sílaba, como traz Fernandes (2006). No entanto, esta visão de ensino considerando letra x fonema pressupõe o ensino de palavras a partir dos sons, ou seja, da perspectiva ouvinte.

Dessa forma, entendemos que, para significar o ensino de LPE, no contexto de aprendizado dos surdos, seria mais produtivo conversar com os estudantes sobre as particularidades de cada uma das línguas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Isso significa deixar claro para os alunos quais as unidades mínimas da Libras formam os sinais e as suas combinações ou estruturas possíveis, como trazem Quadros e Karnopp (2004). A partir disso, mostrar que, na língua portuguesa, esse fenômeno também ocorre, por meio de padrões e combinações como as evidenciadas pelas palavras. Muito mais do que tratar da relação letra x fonema, haveria uma reflexão sobre o funcionamento de ambas as línguas, que poderia auxiliar a compreensão da representação da LPE.

Na Figura 2, há a atividade em que é solicitada elaboração de frases com base nas figuras e palavras sugeridas pela docente.

Figura 2 - Exercício de Elaboração de frases



Fonte: Maquieira (2018, p. 69)

Nessa atividade, conforme mostra a Figura 2, observa-se, a partir do emprego dos verbos, um padrão de escrita diferente dos apresentados pela gramática normativa da Língua Portuguesa, destacados por Bechara (2015), no qual o saber é fundamentado e baseado nas regras de estruturação e funcionamento da LPE. Verifica-se, contudo, o uso de substantivos, verbos, pronomes pessoais e o advérbio de negação ordenadamente inseridos em cada uma das frases. Em adição a isso, observa-se que

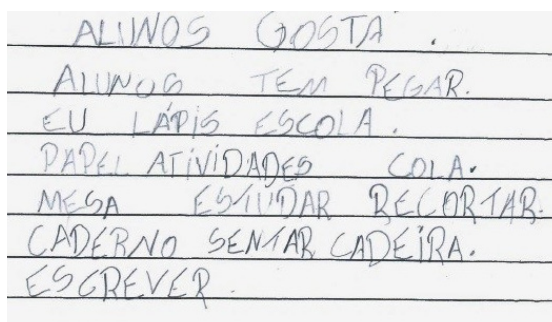
os verbos não apresentam a flexão de acordo com os pronomes utilizados nas três últimas frases. Na primeira, o verbo “gostar” é flexionado de acordo com o pronome pessoal “ele”, representado pelo nome do participante e ocultado devido a questões éticas imbricadas à pesquisa. Na segunda frase, nota-se a presença do substantivo “amor” em lugar do verbo “amar”, o qual poderia ser empregado e flexionado de acordo com a primeira pessoa do singular “eu”, constituindo a sentença “Eu amo meu pai”. Na terceira frase, esse padrão de uso permanece, no registro do verbo *ter*, na terceira pessoa do singular, embora use a primeira pessoa. Na última frase, também é utilizada a primeira pessoa do singular, o que caracteriza uma construção diferente das demais sentenças, com uso de pronome pessoal. Assim, nota-se que o verbo é flexionado de acordo com a terceira pessoa, a qual está representada, na frase, pelo nome próprio, porém acompanhada do pronome “eu”. Além disso, refletem, na escrita de língua portuguesa, outros padrões, típicos da Libras, como a ausência de representação específica para preposições, no caso da primeira frase, por exemplo.

Em vista do exposto, destaca-se que, nessa atividade, ou em momento anterior, não ocorreram reflexões sobre como esses padrões se estruturam nas línguas, com o foco no uso e nas diferentes formas de se dizer o que se quer dizer, como aponta Andrade (2012). Com base nesta reflexão, entendemos que atividades que levem em conta esses aspectos poderiam auxiliar os estudantes a compreenderem como a língua portuguesa escrita se constitui e, inclusive, problematizar os diferentes padrões e construções identificados. No que se refere à perspectiva de ensino de língua, dialogamos com Bechara (2015), tendo em vista a forma como a língua é trabalhada pela professora na sala de aula em foco, elucidando padrões linguísticos.

Assim, entendemos que o saber expressivo da LPE poderia contribuir nesse sentido, visto que é um saber que possibilita o reconhecimento da estruturação dos discursos, textos para atender a diferentes e determinadas situações de comunicação e, sobretudo, a necessidade de evidenciar como esse saber se constitui de modo diferente da Libras, que, nesse caso, é a língua de instrução. Isso posto, acreditamos que a inserção de diferentes contextos sociais sócio comunicativos poderiam significar a estruturação das frases, pois, como traz Antunes (2003), possibilitaria aos estudantes perceberem um propósito e direcionamento na atividade que precisaram desenvolver.

Por fim, voltemo-nos à terceira atividade considerada neste artigo, ilustrada pela figura abaixo.

Figura 3 - Atividade de produção textual

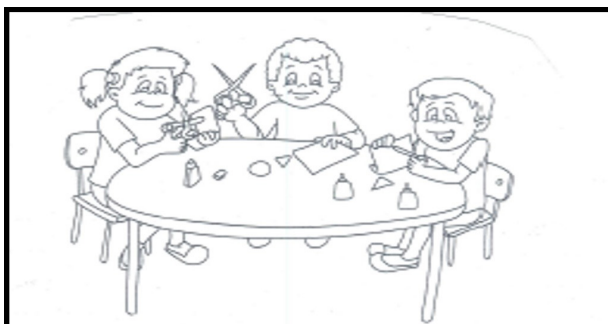


Fonte: Maquieira (2018, p. 73)

Nessa atividade de produção textual, assim como na anterior, identificam-se aspectos do léxico da língua portuguesa que incluem palavras, mas não incluem recursos de textualização, tais como conectores ou demais articuladores que contribuem para garantir a unidade, a harmonia ou a coerência dos textos de forma que constituam uma unidade de sentido e de intenção (ANTUNES, 2007). Dessa forma, nota-se que há conhecimento do registro e da estrutura da LPE, novamente representado pela ordenação das palavras, ainda que a construção das sentenças não esteja de acordo com os padrões normativos da língua. Contudo, não fica evidente a função social dessa escrita, bem como na atividade anterior.

Ainda em relação à atividade representada na Figura 3, vale ressaltar que, na ocasião, a docente orientou os estudantes a produzirem uma história baseada em uma imagem entregue a eles em uma folha impressa. A referida imagem, conforme pode-se observar na Figura 4, representa três crianças sentadas à mesa.

Figura 4 - Imagem para produção de texto



Fonte: Maquieira (2018, p. 73)

Depois de apresentar a imagem, a docente perguntou aos alunos se viam algo representado que se assemelhasse a eles e pediu que se comparassem às crianças do desenho por meio de texto escrito. Ela também explicou que a atividade deveria ser realizada individualmente, que poderiam consultar as figuras e as letras disponibilizadas na parede da sala de aula e coladas abaixo do quadro, conforme Figura 5.

Figura 5 - Material de consulta para escrita dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa (2014).

Em Libras, a professora pediu aos alunos que sinalizassem o que observaram nos desenhos. Eles sinalizaram as palavras CRIANÇA, QUADRO, MESA, TESOURA, APAGAR, ESCREVER E SENTAR. Em seguida, os alunos começaram a escrever, valendo-se das palavras das folhas afixadas, como vemos na Figura 5.

A partir da perspectiva de letrado, trazida por Kleiman (2005), e de letramento, compreendido por Soares (2014, p. 72) como prática social, em relação à análise das atividades de língua portuguesa discutidas até aqui, entendemos que: a) é preciso explicar aos alunos como as estruturas da LPE são organizadas pela gramática, b) mostrar o sistema linguístico e seu funcionamento e c) refletir sobre os usos das construções linguísticas com finalidades específicas, por meio do contato com diversos tipos de texto, com foco na atuação em diferentes contextos sociais. Dessa forma, compreendemos que o trabalho com textos diversificados, com a Libras orientando e explicitando como esses textos são organizados e produzidos, oferece subsídios para a escrita, conforme salientado por Andrade (2012): oferecem-se modelos aos alunos sobre o que escrever e como escrever em diferentes situações de escrita da língua portuguesa no cotidiano dos alunos surdos.

A partir das reflexões tencionadas na presente seção, ressaltamos que este texto não se propôs a esgotar as discussões a respeito das práticas de ensino de língua portuguesa para surdos. Assim, nosso foco se constituiu de mostrar as práticas já existentes e refletir a respeito de como se constituem, em um contexto escolar específico, para pensar em estratégias de aprendizagem que possam ser significativas nessa realidade escolar. Tendo em vista esses aspectos das atividades de escrita apresentadas, trazemos nossas últimas ponderações no tópico seguinte.

5 Considerações finais

Em vista do exposto e como considerações finais acerca deste artigo, nota-se que o presente texto partiu das reflexões realizadas por Maquieira (2018) para aprofundar as discussões sobre as atividades de LPE em um contexto específico de escola de surdos. Para tanto, buscou-se refletir sobre atividades de LPE voltadas a alunos surdos e (re)pensar a natureza dessas propostas para que possam contribuir ainda mais para novas ofertas para o ensino e o aprendizado. Assim, constatou-se nos dados uma proposta de trabalho de língua portuguesa centrada no vocabulário da língua escrita, em que língua e gramática apresentam-se como uma coisa só, como aponta Antunes (2007), e o ensino de palavras a partir dos sons de fala é bem recorrente. Também foi possível identificar que as atividades analisadas têm como base, principalmente, a norma, pois sua finalidade pedagógica é a constituição de componentes linguísticos no nível do léxico e da gramática. É preciso destacar, contudo, que a língua se constitui por meio de interações diversas que se valem de recursos de textualização e de situações de interação que não se sobrepõem ao léxico e às normas, mas, sem considerar tais relações interativas e interacionais, conhecer e usar a língua com sentido pode ser uma meta de difícil alcance.

Nessa perspectiva, compreendemos que as atividades supracitadas (atividade de separação em sílabas, de elaboração de frases e de produção textual) foram formuladas sem levar em conta a diferenciação do ensino de língua portuguesa desenvolvido com ouvintes, pois não se consideram contextos representativos, nos quais os alunos surdos pudessem perceber como as expressões presentes nas atividades ocorrem nas práticas de letramento do cotidiano. Acreditamos, portanto, no contato e nas práticas com diferentes tipos de texto, que contemplem reflexões acerca de suas especificidades e finalidades, como um caminho possível para o maior conhecimento do uso da língua, bem como de sua estrutura, tendo em vista que essas foram dificuldades apresentadas nas atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Se essas práticas fossem consideradas no atual momento de isolamento e distanciamento que estamos enfrentando devido à pandemia causada pela COVID-19, com os estudantes em casa participando de aulas remotas, por exemplo, poderiam ser desenvolvidas por meio do letramento digital, em que os estudantes pudessem manipular jogos educacionais, explorar plataformas de aula online, acessar livros e vídeos de narrativas digitais e também interagir por meio de diferentes gêneros que circulam nesses contextos. Dessa forma, cercados de diferentes gêneros, entende-se que as atividades impulsionam os estudantes a agirem socialmente, por englobarem processos pedagógicos que consideram situações de interação voltadas ao meio social no qual o aprendiz está inserido (FERNANDES, 2013, 2006; DIDÓ, 2012). Vale ressaltar que isso se aplica tanto para a aprendizagem da língua de instrução como da segunda língua.

Esse estudo revelou que, na escola para surdos focalizada, cuja perspectiva é direcionada para a educação bilíngue, considerando a Libras como língua de instrução, a abordagem segue acompanhada da oralidade. Entretanto, para além do exposto, problematizamos as atividades desenvolvidas, no sentido de refletir sobre o fato de contemplarem aspectos inerentes à oralidade, como é o caso da separação de sílabas. Nesse sentido, atentamos para o fato de o aluno surdo não ter essa referência para a realização do exercício, uma vez que sua língua materna – a Libras – configura-se como gesto-visual.

Além disso, também se observa que a aprendizagem da segunda língua, na modalidade escrita, tem o papel de dar acesso ao conhecimento das regras de estruturação de LPE. Em vista disso, compreendemos que associações entre as duas línguas na prática pedagógica impulsionaria a compreensão das suas especificidades e a atuação dos alunos nos dois contextos linguísticos – de uso da Libras e da língua portuguesa. Acreditamos que a perspectiva adotada pela escola esteja diretamente relacionada a uma proposta de ensino de classes bilíngues, na qual as duas modalidades (gesto-visual e escrita) aparecem como língua de instrução.

A partir do acompanhamento dessas práticas, ressaltamos ainda que, por um lado, entendemos que há a preocupação com o ensino de LPE para que o aluno possa se inserir no mundo, ainda que isso se efetive por meio de atividades que não se constituem voltadas a contextos reais de uso; por outro lado, identificamos a ausência de reflexões e práticas, em sala de aula, voltadas à Libras, língua materna dos estudantes. Em relação a isso, salientamos que a língua de instrução deve ser priorizada nas práticas de ensino, principalmente se considerarmos que muitos alunos têm o primeiro contato com a Libras apenas na escola.

A partir das discussões tecidas no presente artigo e no conhecimento do contexto em que ocorrem as práticas pedagógicas elucidadas, entendemos que a pesquisa do ensino da Libras como língua prioritária ainda é um campo com muitas possibilidades para novos estudos, principalmente se considerado o fato de que, apesar de adquirir reconhecimento em 2002, por meio da Lei Nº 10.436, de 24 de abril, há necessidade de mais pesquisas voltadas a práticas de ensino da língua tanto na escola como fora dela, bem como de língua portuguesa para surdos. Vale considerar, portanto, a necessidade de investigar, por exemplo, quais são os materiais de apoio que já existem e que se encontram disponíveis para os professores que atuam com alunos surdos, bem como as formações ou outros programas ofertados para que se qualifiquem a fim de promover um ensino mais significativo para os estudantes.

Entendemos que é oportuno mencionar que dados recentes, ainda em processo de geração e análise, a partir de conversas com professores nesta e em outras escolas de surdos⁸, revelam desafios que os docentes encontram para que se efetive o ensino de qualidade como, por exemplo, falta de diretrizes legais e de materiais específicos para esse público, mudanças constantes dos documentos que regulamentam a educação brasileira e a ausência de direcionamento para implementar as novas políticas na escola.

Outro aspecto a ser ponderado em relação ao ensino descontextualizado é que não deixa de ser uma característica que permeia também a realidade de escolas de ensino para ouvintes. Uma saída para este tipo de relação de ensino descontextualizado pode estar ligada aos estudos sobre letramento, considerando práticas que valorizem a cultura trazida pelos alunos, pois o ensino de uma língua supõe a aproximação com diferentes culturas, bem como reflexões para entender determinadas realidades e contextos para, então, poder atuar sobre eles, como se observa nos estudos de Rojo (2009). Para tanto, acreditamos que o ponto de partida deve ser possibilitar aos alunos a compreensão do próprio contexto em que estiverem inseridos e de como a interação acontece para que seja possível reconhecer o potencial de cada língua a que estão sendo expostos, para que percebam em maior medida, o tipo de inserção e atuação que precisam ter no mundo.

Por fim, consideramos que, nos projetos de ensino, como traz Oliveira (2018), tem-se a possibilidade de trabalhar algumas particularidades do ambiente em que são desenvolvidas as práticas de ensino e oportunizar a conscientização dos estudantes sobre suas necessidades linguísticas a serem trabalhadas.

⁸ Os dados gerados por meio de conversas com professores, gravadas em áudio, entre os meses de fevereiro e setembro de 2018, são oriundos da pesquisa “Línguas orais e línguas de sinais: desafios e potencialidades na educação de surdos”, cujo objetivo é analisar as propostas de ensino adotadas em duas escolas para surdos da região metropolitana com ênfase para o ensino de Libras e língua portuguesa escrita como segunda língua. A pesquisa possui apoio da FAPERGS, Edital 02/2017, coordenada pela profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) conforme CAAE: 79451817.6.0000.5344.

Referências

- ANDRADE, M. M. *Práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos*. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BECHARA, E. B. *Moderna Gramática portuguesa*. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BRASIL. *Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2018.
- DIDÓ, A. G. *Pareceres descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.
- FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/praticas_letramentos.pdf. Acesso em: 28 abril. 2018.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213f Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- FRONZA, C. A.; MUCK, G. F. In: LOPES, M. C. (Org.). *Cultura Surda & Libras*. São Leopoldo, 2012. v. Ed. P. 47- 62.
- KLEMAN, Ângela B. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São

Paulo, Unicamp. 2005.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. *Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo*. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em 02 fev. 2020.

LEBEDEFF, T. B. *A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LEBEDEFF, T. B. *O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez*. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar et al., (Org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak, 2017. p. 68-90.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 263 f. Tese (Doutorado) – Programa de estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUCSP), São Paulo, 2004. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13914>. Acesso em 01 set. 2018.

MAQUIEIRA, J. S. *Língua Portuguesa Para Surdos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Reflexões sobre atividades em sala de aula*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7454>. Acesso em 27 abril. 2019.

MUCK, G. F. *O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2584/GiseleMuckLinguisticaAplicada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MÜLLER, J. I. *Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149088/001004823.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 nov. 2017.

NASCIMENTO, R. O. *Análise de atividades de Alfabetização de estudantes surdos*. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/21.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

OLIVEIRA, T. C. B. C. *A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a língua Portuguesa*. 2009. 329 f. Tese (Doutorado Educação) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11066>. Acesso em: 13 jun. 2020.

OLIVEIRA, A. O. A. *Projetos como metodologia de língua inglesa para surdos*. 2018.103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Letras) – Faculdade de Licenciatura em Letras – Inglês, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEREIRA, M. C. C. *Aquisição da Língua Portuguesa por aprendizes surdos*. In: 1 Seminário Desafios para o próximo milênio, 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2000. p. 95 – 100

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.conhecer.org.br/download/ATENDIMENTO_AO_ALUNO_ESPECIAL/leitura_5.pdf. Acesso em: 8 ago. 2016.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ed. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo. Parábola, 2009.
SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



Submetido em:05/02/2020

Aceito em: 26/03/2020

ASPECTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORALIDADE NA ESCOLA

ASPECTS OF TEACHING AND LEARNING ORAL LANGUAGE IN SCHOOL

José Batista de Barros | [Lattes](#) | jose.bbarros@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco | Universidade Católica de Pernambuco

Paula Roberta Paschoal Boulitreau | [Lattes](#) | roberta.boulitreau@capufpe.com

Universidade Federal de Pernambuco | Universidade Católica de Pernambuco

Adriana Letícia Torres da Rosa | [Lattes](#) | adriana.trosa@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Objetivamos refletir sobre os aspectos relativos ao ensino-aprendizagem da oralidade na sala de aula, dirigindo o olhar para os gêneros textuais como organizadores das práticas sociais e discursivas. Realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual aplicamos a entrevista narrativa com dois professores de escolas públicas de Pernambuco que ensinam língua portuguesa em diferentes realidades (uma municipal e uma federal). Os professores demonstram reconhecer que a participação significativa do indivíduo nas práticas sociais, a partir do uso da linguagem oral, reflete nos processos de inclusão; apontam como importante o trabalho com a diversidade de gêneros orais, e variedades linguísticas; e, sinalizam questões históricas quanto ao trabalho do livro didático com a oralidade, indicando as necessidades de se investir na pedagogia de ensino da “fala”. Concluimos que o estudante tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos quando a escola se apresenta como espaço de sistematização do saber construído sócio historicamente, numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Oralidade. Inclusão social. Gêneros textuais. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: We aim to reflect on the aspects related to the teaching-learning of oral language in the classroom, taking into account textual genres as organizers of social and discursive practices. We conducted a qualitative research, in which we administered the narrative interview with two public school teachers in Pernambuco who teach Portuguese in different realities (one municipal and one federal school). Teachers recognize that the significant individual participation in social practices with the use of oral language reflects in the processes of inclusion; point out the importance of working with the diversity of oral genres and linguistic varieties; and the historical questions about the use of the textbook and oral language, indicating the need to invest in the pedagogy of “speech” teaching. We conclude that the student has the possibility to increase his knowledge when the school presents itself as a space for systematization of historically constructed knowledge, in an inclusive perspective.

Keywords: Oral language. Social inclusion. Textual genres. Portuguese language teaching.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem, segundo Bakhtin/Volochínov (2002), é uma forma de interação social que permeia as nossas ações desde os nossos primeiros passos. Ouvimos, lemos e produzimos textos diariamente com intuito de agir em comunidade, se posicionando socialmente. Em especial, a produção de textos permite-nos participar de diversas situações e exigências comunicativas importantes, sejam elas menos ou mais formais.

Cabe, pois, à escola promover situações de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos e orais, a fim de garantir aos alunos o direito de compreensão e interação em situações de uso da linguagem no seu cotidiano, público e privado.

No que se refere à oralidade, muito se questiona que a “fala” cabe à escola ensinar. A nosso ver, na escola, o aluno tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, passando por interações informais a formais. Os gêneros da oralidade têm um papel de destaque: o estudo das ações discursivas que passam pelo uso dos mesmos, e das formas de materializá-los que oferecem ao estudante ferramentas para que possa participar mais efetivamente do cotidiano social no qual se insere.

Nesse contexto, a análise dos compassos e descompassos pedagógicos no tratamento dos gêneros orais nos dará subsídios para, enquanto profissionais da educação, reposicionarmos o seu uso em sala de aula, e, também, enquanto professores pesquisadores, apresentarmos uma contribuição para o campo didático no que tange à necessidade de constante aprimoramento das publicações, para se ajustarem às demandas teóricas e metodológicas que se apresentam em discussão nos estudos contemporâneos.

Buscamos, com esse trabalho, possíveis respostas para a questão de ordem investigativa que se coloca: Que pressupostos teórico-metodológicos estão subjacentes às propostas de ensino-aprendizagem do texto oral na escola pública?

Com base nesse questionamento, elegemos como objetivo geral deste trabalho, analisar as abordagens pedagógicas do trabalho com a oralidade, especialmente, com os gêneros textuais no ensino de língua materna. Desse modo, identificar as suas contribuições para a formação do aluno enquanto sujeito agente da comunicação sociointerativa humana, e, conseqüentemente, para sua inclusão no mundo social letrado.

Quanto aos aspectos metodológicos, destacamos que a análise em tela teve base qualitativa. O *corpus* da investigação foi composto por duas entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental. Assim, ressaltamos princípios norteadores para organização de situações didáticas que envolvam a produção de textos orais, considerando as relações complementares entre a fala e a escrita observadas em duas escolas públicas, sendo uma municipal, em Olinda, e uma federal, em Recife.

2 METODOLOGIA

Buscamos traçar um percurso metodológico que fosse coerente com o objetivo delineado. Para tanto, partimos do pressuposto de que a ciência é todo conhecimento sistematizado a partir de procedimentos metodológicos bem definidos.

Consideramos, enquanto base metodológica, a Etnometodologia. Esse paradigma parte do pressuposto de que pesquisar pressupõe compreensão da realidade/meio social *in loco*. Por isso, se fez necessário que, enquanto pesquisadores, nos inseríssemos no campo em estudo.

A pesquisa em voga teve, portanto, natureza aplicada e qualitativa, uma vez identificada a impossibilidade de vislumbrar o objeto a partir de dados quantificáveis mensurados em formatos numérico, mas sim, levando em conta determinado contexto (MINAYO, 2006).

De acordo com Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), as pesquisas qualitativas são estruturadas em três etapas: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise de dados.

Durante a fase exploratória, utilizamos Bakhtin/ Volochínov (2002), Marcuschi (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como principais referências para a fundamentação no campo da linguística.

A coleta de dados consistiu na aplicação de uma entrevista narrativa, realizada com dois professores, sendo um da Rede Municipal de ensino de Olinda/PE e outro de uma escola pública federal. Ambos com estudos especializados no campo da linguística e atuando na educação básica, mas em níveis de ensino diferentes, para que pudéssemos observar mais de um ciclo de formação.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018 e a escolha do *corpus* da pesquisa deu em função do conhecimento sobre práticas pedagógicas exitosas dos docentes.

Durante a entrevista buscamos saber: Que pressupostos teórico-metodológicos estão subjacentes às propostas de ensino-aprendizagem do texto oral na escola pública? Com base nesse questionamento, analisamos abordagens pedagógicas do trabalho com a oralidade, no ensino de língua materna. E, desse modo, identificamos as suas contribuições para a formação do aluno enquanto sujeito agente da comunicação sociointerativa humana, e, conseqüentemente, para sua inclusão no mundo social letrado. Diante do questionamento, cada entrevistado apresentou suas perspectivas. A primeira entrevista durou 21 minutos e 39 segundos (P1) e a segunda durou 16 minutos e 52 segundos (P2).

Para análise e sistematização dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2009).

Na sequência do artigo, apresentamos as discussões iniciais realizadas durante a etapa da fase exploratória (Linguagem e língua; Oralidade e letramento; Da escrita para fala) e, em seguida, trazemos a análise dos apontamentos dos professores em questão.

3 LINGUAGEM E LÍNGUA: TECENDO REDES INTERATIVAS

Como destacamos, a linguagem é uma forma de interação social e a língua, linguagem verbal, assim, é observada como um fenômeno interativo e dinâmico que envolve atividades de diálogo e de negociação entre indivíduos, socialmente posicionados, em diferentes contextos situacionais de uso.

A referida concepção ancora-se nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2002) o qual, nas suas reflexões sobre a filosofia da linguagem, defende que a “palavra” se constitui no diálogo, fruto da interação entre sujeitos organizados, situada num contexto social, e, nesse caso, a língua insere-se num processo ininterrupto de evolução pautado na interação verbal social dos locutores.

Na mesma linha de pensar, Marcuschi (2001) observa que é importante distinguir os termos *Linguagem* e *Língua*, pois aparentemente sinônimos, designam fenômeno distintos e complementares.

a) A expressão linguagem designa uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos cognitivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie.

b) A expressão língua refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades linguísticas e se manifesta como atividades sócio-cognitiva para a comunicação interpessoal (MARCUSCHI, 2001, p. 20).

Nessa perspectiva, uma língua, linguagem verbal, constitui-se no sistema de interação linguística entre indivíduos, que enquanto interlocutores, constroem sentidos e significados ao interagirem com o grupo social. Tais interações, orais ou escritas, constituem representações que variam de acordo com a relação que cada indivíduo tem com a língua, com o que o sujeito fala, ouve, lê e escreve. Apropriar-se da língua, implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

Na nossa *fala*, e compreenda-se aqui *fala* como manifestação da linguagem verbal, oral ou escrita, usamos a língua para dizer a e agir sobre uma realidade que construímos discursivamente. Defendemos, junto a vários autores, como Bakhtin (1997), por exemplo, que a comunicação humana se estabelece mediante o uso de algum gênero do discurso: os gêneros organizam a nossa fala e escrita, sem os quais ficaria quase impossível interagirmos.

Para Bakhtin (1997):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua composição composicional (BAKHTIN, 1997, p. 261).

De acordo com as proposições bakhtinianas, os gêneros são entidades históricas e sociais elaborados nas diversas esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a empresarial, familiar, entre tantas outras, compreendendo relações entre sujeitos e seus propósitos de interação. Nessa linha de pensar, destacamos ainda que são formas de ação social imprescindíveis para qualquer interação comunicativa.

É importante dizer que compreendemos os gêneros como “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, piada, conferência, conversação espontânea, bate papo por computador e assim por diante.

4 ORALIDADE E LETRAMENTO: NA ESCOLA, O QUE SERIA MAIS IMPORTANTE ENSINAR?

As práticas sociais de oralidade e letramento são povoadas pelo uso dos diversos gêneros textuais. Cabe ressaltar a distinção entre as duas práticas citadas:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora que vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso [...]

Letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, [...], até uma apropriação aprofundada [...] (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

Marcuschi (2004, p.16) traz à baila a discussão sobre o entendimento da língua e do texto como “um conjunto de práticas sociais”, de maneira que a oralidade e o letramento sejam vistos como atividades não dicotômicas, mas, sobretudo interativas e complementares situadas sócio-historicamente no âmbito dos usos da língua. Com esse olhar, o autor aponta os usos da língua como determinantes das escolhas formais, e não o contrário como preconizado nos trabalhos da Linguística, anteriores à década de 1980.

Tomando o letramento como prática social formalmente associada ao uso da escrita, ao passo que a oralidade ao uso da fala, o pesquisador observa a necessidade e a importância dessas práticas nas sociedades como via de acesso à cultura. Sobre esse as-

pecto, o autor, faz uma observação de caráter teórico: oralidade e escrita têm correlação com a noção de “práticas sociais” de uso da língua, ao passo que fala e escrita, podem ser tomadas, por alguns estudiosos, em uma distinção entre “modalidades de usos da língua” (forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos – uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos; ou na sua constituição gráfica). Contudo, essas distinções nem sempre são expostas de forma explícita nos estudos da atualidade, sendo os termos, por vezes, tomados como sinonímicos – letramento-escrita, oralidade-fala.

Marcuschi (2004) evidencia, todavia, que nas comunidades letradas, a escrita, embora tenha surgido posteriormente à fala, tornou-se um bem social indispensável, sendo supervalorizada em relação àquela, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. Desse modo, pode-se dizer que há uma forte cultura ideológica de associação à escrita de um forte prestígio social - mesmo que ainda hoje existam sociedades não letradas, ou mesmo que nas sociedades letradas, a oralidade seja uma atividade comunicativa inegavelmente insubstituível.

Contudo, reforçamos, é notória a defesa de que a oralidade e o letramento não são sistemas dicotômicos, tão pouco, a primeira abarca o caos comunicativo: ambos permitem, com suas peculiaridades, a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração formal e informal, a construção de raciocínio, a variação linguística, entre outros aspectos. Para alicerçar esse pensamento, o autor faz um passeio explicativo da presença da oralidade e do letramento na sociedade. Mostra que a escrita e a fala são usadas em variados contextos da vida cotidiana (casa, trabalho, escola, supermercado, etc.), com finalidades múltiplas, organizadas em diversos gêneros textuais, fundados na realidade gráfica, escritos, ou na sonora, orais.

Com essa linha de pensar, Marcuschi (2004) reavalia o papel da oralidade e da escrita na atualidade, apontando a indispensabilidade de ambas, e alertando sobre o fato de não se confundir os papéis e os contextos de seus usos, bem como de não se discriminar os seus usuários.

É nesse sentido que caminham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando orientam que a escola é um espaço privilegiado para o estudo da diversidade de gêneros que nos circundam. Os gêneros de realização oral e os de realização escrita devem ser alvos de ensino nas atividades de leitura, escuta e produção de textos como forma de ampliar o universo discursivo dos alunos tanto no plano da oralidade quanto no do letramento.

A atividade de fala, modalidade oral da língua, mostra-se, desde muito cedo, como fundamental antes mesmo de se dar a aquisição da escrita. Já nascemos nos comunicando: através do choro, por exemplo, o bebê interage com o adulto, passando informações sobre o que sente; a fala, posteriormente, antes mesmo de a criança frequentar os bancos escolares, já se trata do mais importante meio de interação pela linguagem do ser humano.

Contudo, quando se trata da escola, esta importância se inverte, o estudo da fala, muitas vezes, está relegado a segundo plano, centrando-se quase que todos os esforços no da escrita. O equívoco se dá quando se subte uma ideia de que já se domina a fala, e, portanto, a escrita deve ser mais enfatizada. Mas na realidade, é cada vez mais clara a preocupação que se deve ter com a oralidade e que essa deve ser partilhada pelos responsáveis pelo ensino da língua materna.

Nesse contexto pedagógico, verifica-se ainda uma prática escolar de valorização do trabalho com a escrita em detrimento do trabalho com a oralidade, fruto de uma visão tradicional da língua gerada pela própria circunstância de avaliação social e histórica do registro escrito como de poder.

Todavia, essa relação dicotômica fala-escrita precisa ser revista, pois não se coaduna com a concepção de interatividade linguística. Nessa seara, partilhamos das ideias de Marcuschi (2004) de que:

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

A oralidade e a escrita estão presentes na sociedade e são amplamente usadas em contextos da vida cotidiana mesmo por aqueles que não possuem um grau de escolaridade amplo: na família, no trabalho, na vida institucional em geral, e também na escola, entramos em contato com distintos usos e objetivos de uso da escrita e da oralidade. E caminhar com maior firmeza pelas múltiplas esferas das práticas discursivas sociais nos exige um aprofundamento do estudo de ambas as modalidades.

Uma modalidade está intimamente ligada à outra. Dizer qual a mais importante, definitivamente não é “importante”. O que se quer é o reconhecimento do valor tanto da oralidade como da escrita, na vida, principalmente, acadêmica do indivíduo. Assim, o espaço da oralidade deve ser garantido na sala de aula, a escuta e a produção dos gêneros orais possibilitam a inserção do aluno em contextos e situações, particulares e públicas, relevantes de uso da linguagem.

5 DA ESCRITA PARA FALA: GÊNEROS DA ORALIDADE NA SALA DE AULA

Tomando-se a concepção de língua como um conjunto de práticas sociais prontas a atender às mais diversas necessidades humanas, torna-se inviável tecer relações entre fala e escrita, e pesquisar oralidade e letramento, desconsiderando seus usos no dia a dia. Lembra-nos Marcuschi (2004) que ambas, fala e escrita, são imprescindíveis para a sociedade não se devendo, portanto confundir os papéis, muito menos instigar a discriminação dos seus usuários.

Essa forma de pensar ajusta-se por hora às orientações dos PCNs (1997, p. 32) quando norteiam que “falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido” o que deságua no ideal de ensino da linguagem oral tendo em vista a diversidade de situações comunicativas, especialmente as mais formais: entrevistas, debates, seminários, dramatizações, entre outras.

Os referidos Parâmetros ao tratar dos objetivos de língua portuguesa para os anos iniciais da Educação Básica apontam que o ensino-aprendizagem deve levar o aluno a utilizar a linguagem oral com eficácia, adequando-a as mais variadas situações de comunicação, sejam públicas ou privadas, expressando opiniões, defendendo pontos de vista, relatando fatos e expondo os temas estudados; deve também habilitar o aluno a participar das situações comunicativas, acolhendo e considerando as opiniões alheias, respeitando os diferentes modos de falar.

Assim, uma abordagem pedagógica significativa para desenvolver o trabalho de ensino de língua materna que não relega a importância da “fala” seria o estudo-aprendizagem dos gêneros textuais orais. Com essa abordagem não se pretende ensinar o aluno a falar, mas a compreender e fazer usos, situados (social e historicamente) e adequados da linguagem oral. Concordamos com o entendimento de que

o estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter técnico dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2002, p. 41).

Uma relevante oportunidade de se trazer o estudo dos gêneros para escola seria traçar considerações sobre aproximações e distanciamentos dos gêneros orais e escritos, considerando o meio de produção (sonoro e/ou gráfico) e a sua concepção discursiva (oral e/ou escrita). Isso revelará uma visão não-dicotômica de língua, na medida em que evidenciará que as manifestações da fala e da escrita se dão num contínuo dos gêneros textuais. Marcuschi (2004) formula um gráfico representativo dessas relações:

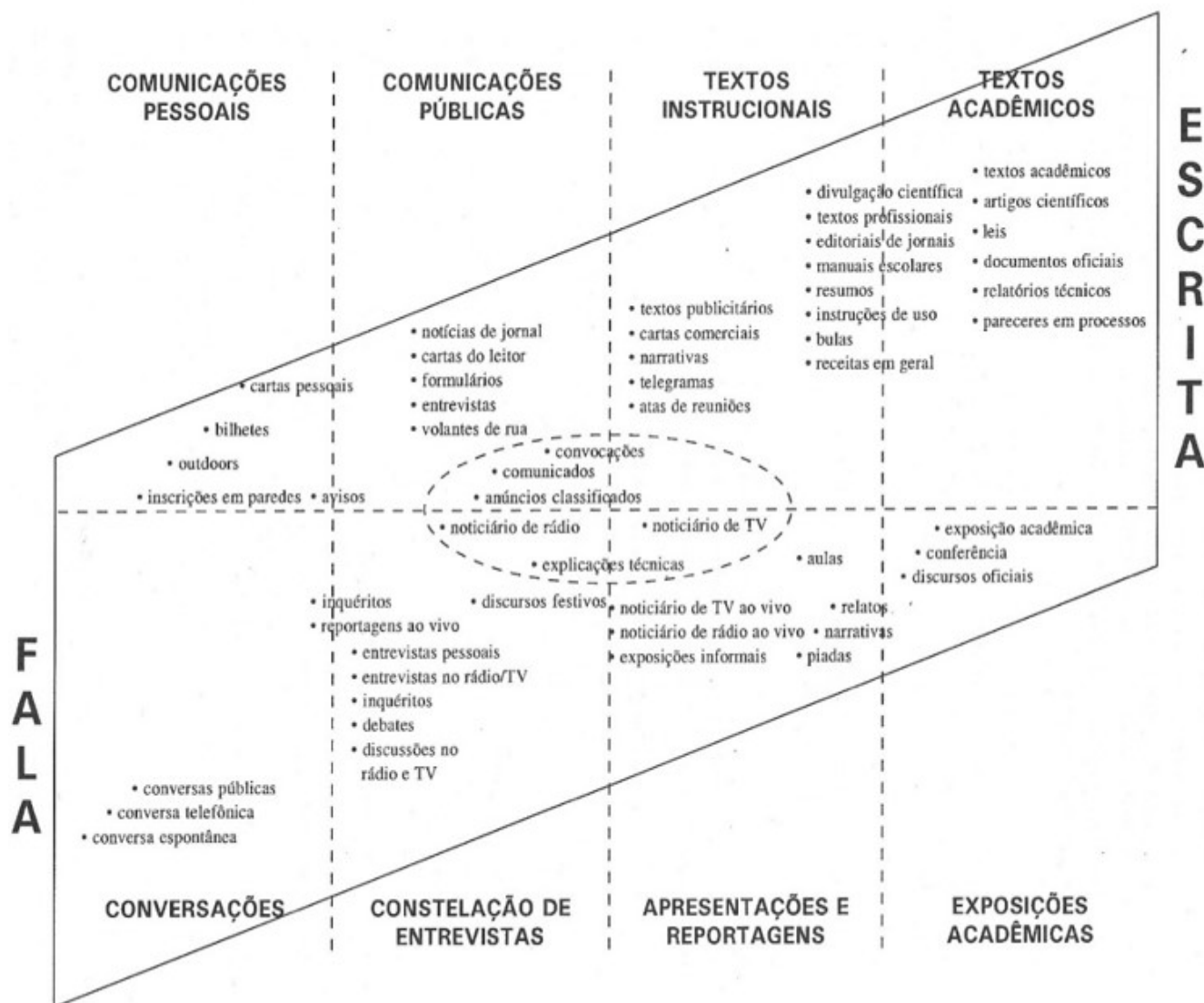


Imagem 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2004, p. 41).

Com isso observamos que *conversas espontâneas* aproximam-se de cartas pessoais no que se refere ao nível de formalidade de linguagem exigido, distanciando-se das estratégias de formulação quanto à composição e ao estilo de outros gêneros como *conferência* e *relatórios*. Considerando apenas o espaço da oralidade, por exemplo, verificamos que há uma progressão no que tange às exigências do grau de formalidade, da seleção lexical, das formas de ação dos interlocutores ao participarem de interações de escuta ou produção mediadas por distintos gêneros como *conversas telefônicas*, *debates*, *noticiário de rádio ou TV*, *aulas* ou *discursos oficiais*.

É nessa linha de pensar que nos norteiam os PCNs (1997), quanto às abordagens da oralidade em sala de aula:

partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;

ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;

proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;

isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizam o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;

reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos e as estratégias de ensino (BRASIL, 1997, p. 71).

Nesse contexto, a prática de compreensão e de produção de textos orais além de pautar-se no estudo das relações fala-escrita, também ancora-se na organização de situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento da fala.

6 ORALIDADE EM SALA DE AULA: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES

Com o propósito de identificar os aspectos do ensino-aprendizagem da oralidade na escola, realizamos entrevistas narrativas com dois docentes de escolas públicas: **P1** - professor licenciado em Letras, doutor em Linguística, vinculado a uma escola pública federal de Pernambuco; **P2** – professor licenciado em Pedagogia, mestrando em Linguística, vinculado a uma escola pública municipal de Olinda - PE. As respostas dos professores são um indicativo de como a oralidade vem sendo tratada em algumas escolas no estado.

Ao questionarmos os professores sobre que *fala* cabe à escola ensinar, o **P1** apontou que o foco deve ser no ensino da “fala” pública. Para o docente, em correlação com a “fala” usada em ambientes mais informais, como o cotidiano familiar ou nos discursos entre amigos, a escola deve sistematizar situações de uso da fala gradativamente mais formal e elaborada, inclusive com inter-relações nítidas com a escrita. Já o **P2** entende que o trabalho com as duas modalidades (oral e escrita) deve estar no cotidiano das aulas ministradas nas escolas, nas diferentes disciplinas, e que os professores deixem claro aos seus alunos a importância de ambas na formação acadêmica e cidadã para atuarem

nas diferentes situações a que estarão expostos no cotidiano. No discurso de ambos os profissionais, percebe-se uma preocupação tanto com o ensino-aprendizagem da escrita quanto com o da oralidade. No primeiro caso, enfatiza-se a relação público-privado no contexto de estudo das práticas da oralidade; no segundo, há uma percepção do caráter interdisciplinar, visão bem típica do pedagogo, e também uma compreensão da função social do ensino da “fala” para inclusão do cidadão em comunidade.

Sobre a importância do ensino da oralidade para a formação do aluno, o **P1** defende que essa reside no fato de que o aluno como cidadão, precisa ter competências para participar das diversas instâncias sociais adequadamente, tendo condições de compreender e de se fazer compreendido em diversas variedades linguísticas, situações com graus de formalidades distintos e usos de gêneros textuais diversos. Enquanto que para o **P2**, o trabalho com os gêneros orais, quando bem orientado, produz efeitos que são visíveis na argumentação das falas e nas articulações das ideias para exposição, colabora em muito para os posicionamentos sociais nas diversas situações comunicativas – formais ou informais – vividas no cotidiano, desenvolve nos indivíduos um posicionamento crítico de análise da realidade. Os docentes comungam com a ideia de que o estudo da oralidade dará subsídios teóricos e práticos para os alunos exercerem sua cidadania. A análise e o uso dos gêneros textuais orais, considerando suas possibilidades comunicativas e textuais, sugerem o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas dos indivíduos.

No tocante à distinção entre oralidade e letramento, **P1** observa que, a grosso modo, a oralidade está associada às práticas de uso da linguagem oral, nos seus diversos gêneros textuais; ao passo que o letramento aplica-se às práticas da escrita. **P2**, por sua vez, compreende letramento como um processo de apropriação de conhecimentos com a escrita que se inicia já na primeira infância e se estende até a vida adulta dos indivíduos no exercício de suas práticas sociais e oralidade como uma capacidade inata de comunicação para o exercício das práticas sociais a que estão expostos os indivíduos. O primeiro professor aponta a oralidade e o letramento como práticas sociais de uso da linguagem, conforme orientam as proposições de Marcuschi (2004); já o segundo, parece ter melhor compreensão do fenômeno do letramento, e quanto ao da oralidade concebe-o, equivocadamente, como uma “capacidade inata” quando, no entanto, trata-se, assim como o letramento, de uma inserção (e não meramente “exposição”) em práticas sociais.

Quando questionados sobre o que deve ser enfatizado no ensino-aprendizagem da produção do texto oral na escola, **P1** enfatizou o uso das variedades linguísticas e dos gêneros textuais (com suas particularidades), pois podem garantir a efetiva participação

social nas práticas interativas. No mesmo caminho, **P2** exaltou a importância do conhecimento da oralidade para a vida social e suas práticas, assim como a função social dos gêneros e seus domínios, as variedades disponíveis e suas características, e ainda sua articulação com a escrita. Para o professor em tela, ambas as modalidades são imprescindíveis para o desenvolvimento do senso crítico, assim como para a formação cidadã. As respostas dos docentes referendam o estudo dos gêneros textuais e das variedades linguísticas como essenciais para o ensino-aprendizagem da oralidade na escola. Desse modo, percebemos nos discursos dos professores a orientação teórica da perspectiva enunciativa de estudo da língua.

Ao sugerirmos que citassem os gêneros orais privilegiados para se trabalhar na escola, **P1** lembrou que os PCNs orientam o trabalho com alguns gêneros da oralidade como debate, entrevista, exposição oral, entre outros. Diante da grande diversidade, comunga com os nortes do referido documento e ressalta a importância de se observar os gêneros em diferentes domínios discursivos e formas de articulação intertextual com demais gêneros (orais e escritos). **P2** destacou os gêneros: apresentação oral, entrevistas, debates, narração, relato pessoal, exposição e descrição. É perceptível que os professores entendem que a diversidade de gêneros esteja presente no currículo de Língua Portuguesa, bem como, o trabalho conectado com gêneros das modalidades escrita e oral: noção essa coerente com a prerrogativa da linguagem como interação social. O debate, a entrevista e a exposição apresentam-se como gêneros privilegiados para ambos os docentes. Ressaltamos ainda que assim como os estudos teóricos pautados em pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais, no campo da Educação, são importantes para direcionar as linhas de atuação em âmbito escolar.

Finalmente, no que concerne ao trabalho pedagógico do livro didático com a diversidade de gêneros orais, **P1** alega que nem sempre os livros contemplam satisfatoriamente o trabalho com a oralidade. Por sua experiência de sala de aula, percebe que atualmente há um trabalho mais direcionado dos livros para o uso de gêneros da oralidade em se comparando com as publicações da década de 1990, por exemplo, mas ainda há muito que se avançar: a escrita é mais valorizada, os gêneros orais são menos explorados e quando o são, as propostas em muito são superficiais do ponto de vista do tratamento das características sociodiscursivas e textuais dos gêneros. **P2** é enfático ao afirmar que os livros didáticos deixam a desejar quando o conteúdo é “gêneros da oralidade”. Porém, também observa que nos últimos anos, a qualidade dos livros didáticos tem melhorado muito. Já sendo possível identificar uma variedade maior, porém, o trabalho demasiado

com determinados gêneros em detrimento de outros ainda é perceptível, o que configura uma proposta pedagógica de baixa qualidade, cabendo ao professor de acordo com sua formação acadêmica, ampliar esse leque de oferta. Os docentes demonstram conhecer o histórico do livro didático quanto ao trabalho com a oralidade, bem como o papel das políticas públicas no sentido de melhoria da qualidade desse material pedagógico tão presente nas escolas públicas e privadas brasileiras. Em ambos os discursos, observa-se que há uma lacuna no que diz respeito às propostas de ensino-aprendizagem com os gêneros da oralidade.

Evidenciamos, com base na entrevista aos docentes de escolas públicas, que o ensino-aprendizagem de língua, centrado na diversidade dos gêneros textuais, oferece condições para que a aprendizagem seja mais significativa, tanto no que se refere ao trabalho com a *oralidade* quanto ao que tange ao trabalho com o *letramento*.

Além do estudo contextualizado dos gêneros, – considerando suas características sociais, discursivas e textuais – , mais especificamente quanto à oralidade, alguns tópicos de discussão não podem estar ausentes das aulas de Português: relações fala-escrita, relações “fala pública”-“fala privada”, níveis de formalidade, variedades linguísticas. Lembramos, todavia, que há uma inter-relação entre tais elementos.

Como já observamos, os gêneros textuais são diversos em suas realizações. Bakhtin (1997) destaca que cada esfera de organização social do discurso possui um leque de gêneros que permite aos sujeitos realizarem seus objetivos interacionais, por exemplo, no domínio da literatura, temos contos, poemas, cordéis, crônicas, romances; no do jornalismo, reportagens, entrevistas, notícias; no escolar, aulas, seminários, textos informativos; no esportivo, resenhas, regras de jogos, e tantos outros.

Os PCNs (1997) norteiam que o estudo da língua materna deve pautar-se na ideia de que o texto, com suas especificidades, trata-se de uma unidade de ensino basilar; e que ao estudá-lo é preciso observá-lo no seu contexto de produção-recepção como uma manifestação de um gênero. Nas orientações do referido documento, as práticas de ensino da língua devem possibilitar ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Os alunos, como cidadãos que participam de uma comunidade, se deparam com essa diversidade a todo o momento, seja em espaço público ou privado. O trabalho com as práticas de letramento e oralidade nos mais variados gêneros é relevante para que o repertório desses estudantes se amplie e, desse modo, para que eles possam compreender e produzir sentidos socialmente circulantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aprofundamentos teóricos realizados nos nossos estudos nos mostram que um dos fatores de inclusão social é a participação significativa do indivíduo nas práticas sociais de uso da linguagem. Nesse caso, a escola, como espaço de sistematização do saber construído sócio-historicamente, numa perspectiva inclusiva, desveste-se de intolerâncias e preconceitos linguísticos, partindo para reflexão a respeito de como organizamos nosso discurso nas mais variadas situações, passando pelo respeito à diversidade das variedades linguísticas e pelo olhar crítico da cultura letrada. Assim, a oralidade e o letramento são objetos do trabalho pedagógico que visa à formação do aluno cidadão.

No que tange especificamente ao universo da fala, a nossa revisão bibliográfica aponta que o ensino e a aprendizagem da oralidade na sala de aula passam por ajustes para atender a linha sociointeracionista desenhada pelas pesquisas recentes, linha essa basilar para construção das competências linguísticas nas aulas de língua materna. Nesse campo, os gêneros textuais são enfatizados no currículo por serem primordiais como organizadores das nossas práticas sociais e discursivo-textuais. Os docentes entrevistados demonstraram estar cientes dessas proposições, revelando propriedade na sua formação acadêmica e uma preocupação com a qualidade dos seus trabalhos, uma vez que continuam em processo de formação acadêmica.

Ressaltamos que as competências atribuídas aos gêneros da oralidade perpassam por objetivos como: comunicarmo-nos adequadamente com o grupo; ouvirmos com atenção a fala do outro; expressarmos nossas ideias de forma complementar – com o auxílio da linguagem não verbal; interpretarmos e explicitarmos a compreensão sobre textos lidos; confrontarmos opiniões e pontos de vista diferentes do nosso; adequarmos a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social, dentre tantos outros.

Pelo exposto, reforçamos: as práticas de oralidade quando bem trabalhadas na escola, pensadas e implementadas com objetivo de ampliar as competências comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes a inserção na sociedade, no exercício pleno da sua cidadania, representam, pois, a direção para a preservação de seus direitos, constituindo-se num importante recurso para levá-los a adquirir autoconfiança e construir sua autonomia, de sua afirmação como sujeitos partícipes do mundo letrado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BEZERRA, M. A. Ensino da língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: Ângela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. MEC, SEF, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In.: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: Ângela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.
- SOUZA JUNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo S. Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v.16, n.03, p.31-49, julho/setembro de 2010.



Submetido em: 30/09/2019

Aceito em: 06/04/2020

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES
RELACIONADAS AO ENSINO DE GRAMÁTICA
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES RELATED GRAMMAR
TEACHING IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Andrea Kowalski | [Lattes](#) | andrea.93ki@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul

Aline Cassol Daga Cavalheiro | [Lattes](#) | alinecdaga@gmail.com

Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo: Este artigo tem como tema central concepções docentes referentes ao trabalho com conhecimentos gramaticais, com o objetivo de investigar como professores de Língua Portuguesa compreendem o trabalho com gramática em sala de aula. O aporte teórico baseia-se em Antunes (2007, 2014), Mendonça (2006), PCN (BRASIL, 2000), Geraldi (1984), entre outros. Os dados foram gerados por meio de entrevista semiestruturada, com abordagem qualitativa. Os resultados indicam que as concepções docentes ainda estão pautadas na gramática normativa, estando atreladas à formação inicial e à falta de formações continuadas sobre essa questão.

Palavras-chave: Concepções docentes. Conhecimentos gramaticais. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: The central theme of this article is the teaching conceptions regarding -the work with grammatical knowledge It aims to investigate how Portuguese Language Teachers understand the work with grammar knowledge in the classroom. The theoretical contribution is based on Antunes (2007, 2014), Mendonça (2006), PCN (BRASIL, 2000), Geraldi (1984), among others. The data were gathered through a semistructured interview following a qualitative approach. The results indicate that the teaching conceptions are still based on normative grammar, being linked to the initial formation and the lack of continuous education about this question.

Keywords: Teaching concepts. Grammar knowledge. Teaching Portuguese Language.

Introdução

Não é de agora que o ensino de conhecimentos gramaticais vem sendo pensado, com reflexões sobre o modo como é abordado nas aulas de Língua Portuguesa na escola. Antunes (2007, p. 26) destaca que o ensino de gramática engloba “[...] todas as regras do uso da língua”, fazendo-se importante, neste ensino, o aluno conhecer sobre o seu uso, para atuar de forma mais eficaz em diferentes situações sociais. Ainda em suas considerações, a autora define gramática como “[...] as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades em seus diferentes estratos [...]” (ANTUNES, 2007, p. 71).

Apreocupação e a discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa iniciam, segundo Britto (1997, p. 101), “[...] a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário, [em que] procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados [...]”, o que resultou em novas estratégias para o ensino de conhecimentos gramaticais. Segundo o autor, ao final dos anos 70, uma nova perspectiva vinha sendo pensada a esse respeito, o que provocou reflexões e ressignificações sobre as práticas de ensino de conhecimentos gramaticais nas escolas.

É importante lembrar que outro olhar foi e ainda vem sendo construído sobre a gramática em sala de aula, a qual deve ser desenvolvida com a união de três instâncias, abarcando, segundo Mendonça (2007, p. 74), a articulação da leitura, da produção textual e da análise linguística. Só assim, de acordo com a autora, ocorreria o trabalho com conhecimentos gramaticais de forma mais eficaz, sendo que todos os estudos acerca da língua devem se dar com a utilização do texto como base principal, partindo inicialmente de um olhar mais amplo, para só então se restringir a questões gramaticais.

Nesse sentido, cabe aos professores, nas aulas de Língua Portuguesa, não pensarem em um texto, por exemplo, apenas para ensinar conhecimentos gramaticais, mas sempre buscar algo para complementar esse ensino, garantindo também o sucesso no desenvolvimento das práticas discursivas, uma vez que “[...] a gramática sozinha é absolutamente insuficiente.” (ANTUNES, 2007, p. 55, grifos da autora) para isso. O domínio gramatical é apenas uma das condições para o aluno dominar a língua. É preciso então trabalhar e propor atividades discursivas, oferecendo a ele oportunidades de argumentar, influenciando o desenvolvimento da prática discursiva como um todo (ANTUNES, 2007). Porém, nem sempre isso ocorre. Muitos professores ainda não adaptaram suas aulas para essa nova perspectiva de ensino e, em muitos casos, ainda prevalece o estudo gramatical desvinculado das práticas de leitura e escrita nas aulas de português, conforme

apontamento feito há anos no próprio documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal [...]” (BRASIL, 2000, p. 16).

A partir dessa discussão, problematizamos, neste artigo, a seguinte questão: *Como professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede estadual de ensino do Paraná, compreendem o trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula?* Entendemos essa discussão como fundamental, uma vez que diferentes concepções norteiam de modo distinto as práticas docentes em sala de aula no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, ao trabalho com a gramática.

A pesquisa envolveu quatro participantes, duas docentes com formação inicial concluída em período anterior ao ano de 1998 e outras duas com formação inicial concluída após 2008. Essa escolha temporal foi feita com base no ano de publicação dos PCN de Língua Portuguesa, documento norteador do ensino que apresenta um olhar diferenciado, em contraposição ao que se tinha antes deste documento, sobre as aulas de Língua Portuguesa, em especial no que se refere ao trabalho com conhecimentos gramaticais.

Assim, neste artigo, apresentamos discussões que resultam de estudo qualitativo desenvolvido com docentes de língua portuguesa acerca de suas concepções sobre o trabalho com gramática. Para isso, organizamos o texto inicialmente com uma breve contextualização de como se deu os estudos sobre gramática e conhecimentos gramaticais ao longo do tempo, em seguida, apresentamos como hoje vem sendo pensado este ensino nas aulas de Língua Portuguesa, os procedimentos utilizados para a prática de geração de dados e, por fim, a análise dos dados.

A gramática na escola

A disciplina de Língua Portuguesa passou por várias transformações durante os tempos, seja em relação ao seu objetivo, ao conteúdo e/ou ao público-alvo a que se destinava (BRITTO, 1997). No entanto, a despeito dessas transformações e da percepção acerca da “[...] dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada.” (BRITTO, 1997, p. 101), um ensino pautado prioritariamente no trabalho com conhecimentos gramaticais parece ter se mantido com força ao longo dos anos.

Conforme Britto (1997, p. 102),

[...] a preocupação com o ensino de determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem e a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino fizeram com que a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto.

Dentro desse contexto, é importante destacar que a concepção de gramática que predominou no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos foi a de gramática normativa, a qual diz respeito ao “conjunto de regras que marcam o que se considera como uso correto da língua” (ANTUNES, 2007, p. 33). Essa concepção gira em torno das normas que são consideradas como o padrão da língua, tanto falada como escrita.

Outras duas concepções de gramática que dificilmente são observadas no ensino de Língua Portuguesa são as gramáticas *descritiva* e *internalizada*. A gramática *descritiva*, como destaca Possenti (1996), refere-se às regras que são seguidas pelos falantes. Por outro lado, a concepção de gramática *internalizada*, de acordo com o autor, “[...] refere-se a hipóteses sobre o conhecimento que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua” (POSSENTI, 1996, p. 69), ou seja, refere-se à capacidade dos falantes de utilizar as palavras oferecendo um sentido à sentença formada.

Mesmo com o passar dos anos, podemos observar que várias críticas ainda se formam acerca da abordagem da gramática normativa na escola, a qual ainda prevalece nas instituições escolares, sendo que poucas práticas de ensino possuem um olhar mais amplo sobre este tema. Em se tratando do ensino de normas gramaticais, muitos professores entrevistados por Giacomini (2013), por exemplo, revelam que a funcionalidade dos conhecimentos gramaticais que ensinam está na busca para que os alunos falem e escrevam “melhor”. De acordo com a autora, ainda está internalizada a concepção de que esta é a única maneira para tornar o aluno capaz de desenvolver suas práticas de escrita sem muitas dificuldades, perpetuando, mesmo após muitos anos, a tradição do estudo da gramática normativa no ensino de língua portuguesa, mantendo a prática de metalinguagem como central.

Práticas de uso da língua e o trabalho com conhecimentos gramaticais

A concepção que se tem hoje sobre um ensino de língua portuguesa realmente significativo considera importante que se contemple o uso real da língua, fazendo o

aluno entender as funções dos usos e os contextos em que podem ser empregados. Nesse sentido é que Antunes (2014) apresenta uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais que nomeia de *gramática contextualizada*, por ser

[...] uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de *seus valores e funções*, os *efeitos* que esses fenômenos provocam em diversos usos da fala e a escrita [...] (ANTUNES, 2014, p. 46, grifos da autora).

A autora acrescenta ainda que “[...] *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos* (situacionais e verbais) *em que as ações de linguagem ocorrem*” (ANTUNES, 2014, p. 46, grifos da autora), sendo essa prática necessária para que os alunos compreendam como o emprego de certo item gramatical age em determinados contextos de uso.

Esse modo de ensino de conhecimentos gramaticais que vem sendo proposto, já há algum tempo, parte então de uma abrangência maior; não fica restrito ao trabalho com pequenas frases isoladas, mas parte do estudo do texto. Nesse sentido, a tentativa é de ultrapassar o ensino de regras e se ampliar o olhar sobre o texto, por meio de práticas reflexivas. Porém, mesmo com a crítica ao ensino tradicional, poucas mudanças são vistas, as quais contemplem essa nova perspectiva de abordagem dos conhecimentos gramaticais. O que há, cada vez mais, é a insatisfação com as práticas linguísticas apresentadas pelos alunos, o que decorre da não existência de um ensino que parta de uma análise mais crítica, por não utilizar textos como ponto de partida e chegada para os estudos.

O ensino que parte de outra perspectiva de abordagem da gramática contempla outros elementos importantes para desenvolver habilidades essenciais nos alunos. Essa perspectiva gira em torno da prática de Análise Linguística¹ (AL), a qual, para Mendonça (2006, p. 205), “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.” Essa perspectiva parte do pressuposto de que se devem desenvolver outras habilidades que também são essenciais ao aluno, não tratando apenas das normas gramaticais, mas algo que englobe esse e outros elementos também constituintes da língua, como, por exemplo, uma reflexão sobre a organização do texto. Assim, trabalhar com a análise linguística não quer dizer deixar de lado a gramática,

¹ A expressão Análise Linguística voltada ao ensino foi cunhada por Geraldini e apareceu, pela primeira vez, no livro *O texto na sala de aula*, de 1984.

mas sim trabalhá-la com uma metodologia diferenciada, aproveitando-se para explorar outras coisas tão importantes quanto ela, pois “quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão” (BRASIL, 2000, p. 21).

Para Mendonça (2006, p. 215), “apesar de o foco da AL ser a produção de sentido, certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica”. Essa perspectiva de ensino é importante, pois trabalha com leitura e produção de texto, juntamente com as questões normativas da língua, proporcionando momentos mais significativos sobre o ensino gramatical. Desse modo, a AL favorece um ensino da língua pautado em práticas contextualizadas, fazendo o aluno pensar sobre as práticas linguísticas próprias do contexto da fala, promovendo reflexões que o ajudam a ter uma formação autônoma.

Mendonça (2006) destaca que a gramática é tratada ainda como um pilar que norteia as aulas de português, e que o seu ensino se configura como ponto principal dessas aulas, provocando um silenciamento de outras práticas também tão essenciais para o ensino, como, por exemplo, a exploração do texto como objeto de estudo e o trabalho com aspectos de textualidade mais amplos. São poucas as abordagens que olham para os fenômenos linguísticos de modo mais abrangente, na perspectiva do uso da língua, e o ensino voltado às estruturas pura e simplesmente ainda persistem.

O problema do foco primordial no ensino de conhecimentos gramaticais, para Mendonça (2006), pode ser entendido se partirmos de uma análise do processo formativo dos profissionais que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que, para muitos deles, a gramática está enraizada desde sua formação. “[...] Muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição, revelando uma prática docente alienada de seus propósitos mais básicos” (MENDONÇA, 2006, p. 202). Para a autora, o professor deve preocupar-se em formar um aluno capaz de interagir por meio de diferentes tipos de textos, tendo desenvolvido suas habilidades de uso da linguagem em diferentes contextos, em que apenas conhecimentos gramaticais são insuficientes para formar um aluno que atenda às demandas de uso da língua. Só é possível a ampliação da competência discursiva do estudante por meio de atividades que envolvam leituras e produções estabelecidas neste processo de ensino. Um novo olhar sobre essa prática envolve um trabalho mais amplo com aspectos gramaticais e texto; o que, por meio da reflexão, se torna “[...] uma *ferramenta* para a potencialização das habilidades de leitura e escrita” (MENDONÇA, 2006, p. 210, grifos da autora).

A crítica gerada sobre os conhecimentos gramaticais é pelo fato de seu ensino tratar de uma prática que se desenvolve isoladamente, ou seja, fora de um contexto. Na concepção de Antunes (2014, p. 39, grifos da autora), “[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas é sempre *contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos [...] acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação”, isto é, não permite ao aluno entender de forma total como é dada expressão em diferentes contextos.

Nas palavras de Antunes (2014, p. 47), para que a gramática contextualizada de fato ocorra, “É preciso não perder de vista *o todo* do texto [...]”. Essa prática, portanto, é baseada na perspectiva de “[...] não isolar elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, [de] ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos”, pois, nessa concepção, frases descontextualizadas não dão conta de entender a função que contempla cada estudo.

O problema não está no fato de se contemplar os conhecimentos gramaticais como objetos de ensino, mas na maneira com que o professor trabalha com eles, tendo a ver com o que acaba priorizando na prática em sala de aula. Para Geraldi (1984, p. 47),

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Os PCN (BRASIL, 2000) apontam que, em especial no ensino de língua portuguesa, o importante é que se proponha o desenvolvimento da linguagem, por meio de uma abordagem que tome o texto como central e que utilize a leitura, a produção e a análise linguística para isso. Nesse documento, é possível notar uma crítica acerca de aulas de Língua Portuguesa nas quais não se adota a prática de um ensino de língua mais contextualizado, considerando que é por meio da interação que o ato comunicativo se produz.

O problema está em como ensiná-las [regras gramaticais], em razão do ato comunicativo. A gramática extrapola em muito o conjunto de frases justapostas deslocadas do texto. O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese (BRASIL, 2000, p. 18-19).

É importante propor uma união entre conhecimentos gramaticais, leitura e escrita, mantendo estudos relacionados entre si, em vez de leituras e práticas de análises isoladas de gramática. Neste sentido, essas três práticas, e a forma de desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, proporcionarão melhores resultados que poderão ser vistos na aprendizagem dos alunos. Geraldi (1997) diz que é preciso ter em mente sempre o objetivo do ensino de língua portuguesa. Assim, o professor, que tem papel fundamental para a formação linguística do aluno, precisa estar consciente das práticas necessárias para que o seu ensino faça a diferença.

Especificação do processo de geração de dados

O presente estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2014, p. 57),

[...] se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam [...].

Sobre esta categoria de pesquisa, a autora acrescenta que ela se preocupa em abordar “[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado, [...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...], dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2008, p. 21-22). Ou seja, este modelo de pesquisa não focaliza respostas fechadas, mas é estruturado a partir da concepção dos participantes acerca do tema abordado, com base em questões a eles realizadas, agindo como um guia para todo o estudo.

Em se tratando desse tipo de pesquisa, a entrevista é um dos instrumentos que pode ser utilizado. Assim, para a geração de dados, valemo-nos da entrevista semiestruturada, que, para Gil (2008, p. 109), é “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, instigando as respostas dos participantes, envolvendo inúmeras possibilidades de resultados.

A prática de geração de dados foi delineada por meio de questões orais formuladas a partir de um roteiro, as quais nortearam as respostas das participantes durante a interação. As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização das participantes. Apenas uma professora não autorizou a gravação. Nesse caso, utilizados registro por escrito. Durante

a interação, procuramos provocar “[...] as várias narrativas possíveis das vivências [...]”; as interpretações que o entrevistado emite sobre elas e sua visão sobre as relações sociais envolvidas nessa ação” (MINAYO, 2014, p. 191).

A geração de dados ocorreu nos meses de abril e maio de 2017, envolvendo como participantes professores de Língua Portuguesa que atuam na educação básica no estado do Paraná. Selecionamos, dentre os que aceitaram participar da pesquisa, dois profissionais que concluíram sua formação inicial antes de 1998 e dois que se formaram depois de 2008. Essa opção por anos de conclusão de formação inicial distintos justificase por considerarmos que, possivelmente, licenciados em Letras formados na última década, por exemplo, tenham vivenciado currículos de curso de graduação diferentes dos que se formaram em períodos anteriores, especialmente em se tratando de orientações para o trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula.

Cabe mencionar, por fim, que, atendendo aos princípios da ética de pesquisa, os participantes foram identificados por nomes fictícios, a fim de preservarmos suas identidades. Além disso, a proposta de realização deste estudo foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Apresentação das participantes de pesquisa

Nesta primeira seção de análise, vamos apresentar a caracterização das quatro participantes de pesquisa, especialmente em se tratando de sua formação inicial na área de Letras. Para isso, consideramos as respostas dadas às questões que compuseram a primeira parte do roteiro das entrevistas. Em nossa compreensão, apresentar essa caracterização é importante, uma vez que há relações que podem ser feitas entre as concepções docentes e seu processo de formação inicial.

As duas participantes a seguir mencionadas concluíram seu processo de formação inicial antes de 1998. A participante Paula tem 42 anos de idade e trabalha na área da educação, segundo nos informou, há cerca de 30 anos. Atualmente leciona em três escolas, com um total de sete turmas. Formou-se em Letras: Português no ano de 1992, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), com uma formação que, segundo ela, era apoiada na literatura e na qual os estudos (1) “[...] giravam em torno do texto, do autor, do leitor e do texto. Era sempre esse triângulo, autor, leitor e texto.” (Paula, entrevista, 26 abr. 2017).

A segunda participante, professora Rosa, tem 70 anos de idade e é formada desde o ano de 1970 em Letras: Português/Francês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas, PR. Ela trabalha há cerca de 50 anos na educação básica. Atualmente leciona em uma escola, com seis turmas. De acordo com Rosa, sua formação inicial girou em torno da gramática: (2) *“era a gramática pura, e era no tempo da decoreba”* (Rosa, entrevista, 9 maio 2017). No que se refere ao trabalho do professor de português, a participante o entende como (3) *“muito importante e útil para a vida do cidadão”* (Rosa, entrevista, 9 maio 2017).

As participantes de pesquisa que concluíram sua formação inicial após 2008 são Maria e Laura. Maria tem 32 anos de idade, possui graduação em Letras: Português, Inglês e Espanhol, formação que concluiu em 2009, pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI). Durante a sua graduação, segundo ela, os estudos voltavam-se (4) *“à questão bem tradicional da língua [...] era o estudo da gramática, e foi dessa forma que eu aprendi”* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). Atuante na área da educação há sete anos, essa docente trabalha em duas escolas e tem um total de sete turmas. Para ela, ser professor é ser (5) *“mediador do conhecimento, pois o professor é quem proporciona pro aluno esse contato com o conhecimento e [...] estimula o aluno a aprender”* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

Outra participante formada a partir do ano de 2008 é Laura, com graduação em Letras: Português e Espanhol, concluída no ano de 2010, na Faculdade de Ampére (FAMPER). Laura trabalha há sete anos na educação básica; atualmente leciona em seis turmas, distribuídas em quatro escolas. Para ela, ser professor de português é auxiliar os alunos nas questões gramaticais do uso da língua. De acordo com o que ela nos disse na entrevista, o professor de português sofre com a grande cobrança de professores de outras disciplinas quando o assunto é erro gramatical e domínio discursivo dos alunos. Segundo ela, todos os professores deveriam trabalhar juntos neste aspecto, mas (6) *“a cobrança vem muito em cima do professor de português”* (Laura, entrevista, 27 abr. 2017).

Na sequência, refletiremos sobre as concepções que essas professoras de Língua Portuguesa têm a respeito do ensino de gramática e sobre como relatam empreender o trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula.

Ensino de conhecimentos gramaticais: a força da gramática normativa

Nesta seção, nosso foco de análise são questões relacionadas à concepção de gramática e à importância do trabalho com conhecimentos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Destacaremos, ao longo da análise, trechos das entrevistas que

consideramos mais relevantes para tecer reflexões sobre essas questões, cientes de que as escolhas nunca são neutras, pois não há possibilidade de estabelecer uma separação asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, em uma posição de neutralidade científica (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

Em se tratando de como as participantes de pesquisa concebem gramática, destacamos, inicialmente, o que nos disse Maria. Para ela (7), *“não é a gramática que faz a linguagem, mas é uma parte da linguagem, ela é **um instrumento da linguagem**”* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). A língua, para esta participante, não é algo fechado, mas que está em constante transformação, sendo que a gramática veio para (8) *“[...] registrar os eventos da língua portuguesa [...] **tornando ela formal** e tornando ela assim também como uma forma de instrumento, que o aluno possa se apropriar desse instrumento”* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). A sua concepção de gramática parece, com base no destaque feito em (8), referir-se à gramática normativa, apesar de essa participante ter ciência de que a língua é um sistema vivo: a (9) *“língua [...] muitas vezes ela não vai seguir a gramática, ela não segue, porque ela não tem essa obrigação de seguir uma gramática, porque ela é algo vivo e natural do ser humano”* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

Para a participante Paula, a gramática pode ser compreendida como um dos meios para se ensinar a língua padrão. Segundo ela, a gramática é (10) *“como um suporte, ela não pode ser o foco, ela vem como um suporte, um suporte pra auxiliar na... auxilia na apropriação da linguagem padrão.”* (Paula, entrevista, 26 abr. 2017). Ao falar de gramática, Paula reforça a ideia de que a gramática, para ela, não é a que pauta o ensino tradicional:

(11) *“[...] não a gramática como já foi trabalhada há muito tempo atrás, a gramática decoreba, listas e listas de exercícios gramaticais, isso muito isolado, muito fora do contexto, acho que tudo deve ter esse processo, que parte-se do texto e volta-se pro texto, é com leitura, com produção, e a gramática vem como um suporte.”* (Paula, entrevista, 26 abr. 2017).

De acordo com o que a participante mencionou, a forma com que ela entende o trabalho com a língua portuguesa é diferente da tradicional, a qual não está tão distante de nossa realidade, pois mesmo hoje, com muitos estudos e debates acontecendo sobre o ensino de língua portuguesa, o estudo de regras de modo isolado e a prática da decoreba ainda se fazem presentes. Como apontam os PCN (BRASIL, 2000), ainda há resquícios deste ensino em sala de aula, devido a muitos aspectos que influenciaram o ensino tradicional da língua.

Levando em consideração os excertos (9), (10) e (11), podemos perceber que as concepções das participantes Paula e Maria se aproximam no sentido de apresentarem um olhar diferenciado sobre língua e ensino de gramática, uma vez que entendem a gramática como parte da língua, a qual não é um sistema fechado, mas algo dinâmico, vivo. Em relação ao ensino, fica claro que compreendem que não se deve priorizar o ensino de regras isoladas, pois, para elas, a gramática seria apenas um meio que contribuiu para o domínio das práticas de linguagem.

Por outro lado, quanto às participantes Laura e Rosa, é possível perceber que as duas compreendem a gramática como algo que regula o funcionamento da língua, sendo que a definição dada por Laura se refere tanto às regras da gramática normativa quanto à gramática descritiva do português: (12) “[...] *todas as regras que regem a norma padrão* [...]” (Laura, entrevista, 27 abr. 2017); (13) “*a gramática é a estrutura da língua*” (Rosa, entrevista, 09 maio 2017).

Outro ponto focal da interação com as participantes de pesquisa foi sobre o que compreendem por conhecimentos gramaticais. Sobre essa questão, trazemos as contribuições da participante Maria, para a qual os conhecimentos gramaticais são (14) “*essas normas que existem dentro da gramática [...] como se fosse uma das formas de linguagem*” (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). O conhecimento da gramática, segundo ela, está ligado às situações mais formais do uso da língua e é importante para o aluno conhecer a gramática para saber usar essa forma de linguagem.

Quando Paula é questionada sobre o entendimento acerca dos conhecimentos gramaticais, ela destaca que esses conhecimentos giram em torno de regras: (15) “*conhecer a gramática é conhecer as regras que padronizam nossa língua, que a meu ver [...] é importante, que todos nós tenhamos esse conhecimento [...]*” (Paula, entrevista, 26 abr. 2017). Da mesma forma, para Laura, conhecimentos gramaticais são também as regras que giram em torno da língua, o que é necessário que os alunos conheçam: (16) “*todas as regras, análise sintática, morfologia, são todas as regras, uso de G e J do S do Z, as classes gramaticais [...]*” (Laura, entrevista, 27 abr. 2017). Em nossa compreensão, o que essas docentes compreendem por conhecimentos gramaticais, de modo geral, é como “[...] um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão” (POSSENTI, 1996, p. 64).

Ainda sobre essa questão dos conhecimentos gramaticais, Rosa compreende como sendo (17) “*o estudo da gramática aplicada a partir do texto, a gente passa a gramática pura partindo do texto*” (Rosa, entrevista, 09 maio 2017). É possível ver que o texto, nesse caso, atua como pretexto, que, segundo Lajolo (1982), é quando o texto é utilizado com o intuito de se trabalhar outros aspectos que não seja ele próprio.

A partir do relato das participantes, é possível perceber que o que elas entendem por conhecimentos gramaticais aproxima-se de conhecimentos das normas da gramática normativa. Apesar de Maria e Paula, conforme destacamos anteriormente, demonstrarem ter um olhar mais amplo sobre língua e ensino de gramática, com base em outras falas delas ao longo da entrevista, compreendemos que as respostas estavam pautadas na noção de gramática normativa. Em nenhum momento da interação que tivemos com cada uma delas, houve a menção a outros termos que remetessem a uma concepção de gramática diferente. Cabe destacar, aqui, que nosso intuito ao questioná-las sobre o que entendiam por gramática e conhecimentos gramaticais tinha por objetivo observar se apareceriam outras noções que não somente a de gramática normativa. Como o termo gramática é muito atrelado, de modo geral, ao conceito de gramática normativa, consideramos que a expressão conhecimentos gramaticais pudesse remeter a algo mais amplo que contemplasse um conjunto de saberes sobre a língua que não se restringem ao estudo de determinada variedade.

No que se refere à gramática, Antunes (2014) destaca que é importante os professores saberem sobre as outras concepções de gramática, pois é preciso que os alunos conheçam essas outras marcas linguísticas que fazem parte de nosso meio, refletindo sobre a língua com base nos seus usos reais.

Na sequência da interação, as participantes foram questionadas a respeito do desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais em sala de aula. Maria relata trabalhar com os alunos da seguinte forma:

(18) [...] eu deixo claro pra eles que há divergências no estudo de língua portuguesa, por exemplo, há estudiosos que eles defendem mais o ensino de língua portuguesa como algo normatizado, fechado, como um código, e que há, também, os que, pelas leituras que eu fiz, que há também os estudiosos que defendem também o estudo de língua, assim, um pouco mais distanciado da gramática por exemplo. (Maria, entrevista, 25 abr. 2017)

Ao abordar um pouco sobre a descrição de suas aulas, quando diz respeito ao ensino gramatical, a professora diz trabalhar com este ensino de maneira contextualizada: (19) “Então a gente parte do texto, vai fazendo a análise do texto e daí depois que a gente trabalha essa questão da leitura, aí a gente começa a fazer associações com as regras da gramática” (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). Aqui é possível perceber que a prática dessa docente leva em consideração o texto, porém, parece que o foco maior reside na gramática. Assim, o texto acaba atuando como pretexto (LAJOLO, 1982) para o trabalho com conhecimentos gramaticais.

Da mesma forma que Maria, a participante Laura diz trabalhar o ensino de gramática em sala de aula de forma contextualizada: (20) *“Eu procuro sempre trabalhar com texto, uma tira, e a partir deste texto, e desta tira, iniciar o conteúdo [...]”* (Laura, entrevista, 27 abr. 2017). Podemos problematizar, nesse caso, o que a docente entende por conteúdo. Esse pequeno trecho parece evidenciar, novamente, o estudo de textos, em gêneros do discurso diversos, como algo secundário, pois o foco principal parece ser o “conteúdo”, que seria o estudo de aspectos gramaticais ligados à gramática normativa, muito presente ainda nos livros didáticos. Desta maneira, como destaca Lajolo (1982), o texto perde todo o seu valor e toda a essência do gênero, pois é trazido para outro fim, em que o seu estudo não se faz presente, de modo que apenas há a tentativa de contextualizar as normas da língua.

Durante sua fala, Laura relata um exemplo de atividade trabalhada em sala que girava em torno dos conhecimentos gramaticais, a qual se deu por meio do uso de fotografias: (21) *“eu expliquei o advérbio através de fotografias, contextualiza a questão gramatical, pra ficar um pouquinho menos difícil e pro aluno poder entender também.”* (Laura, entrevista, 27 abr. 2017). Entendemos que, nesse caso, o uso da fotografia é apenas um recurso utilizado como meio para o trabalho com o aspecto gramatical, que neste caso gira em torno do uso do advérbio. O foco central da aula foi compreender o advérbio, sem dar atenção a atividades discursivas.

As aulas de Língua Portuguesa, segundo a participante Rosa, são (22) *“[...] distribuídas entre o ensino de literatura, redação e de gramática. O conhecimento da gramática parte da estrutura de um texto”* (Rosa, entrevista, 09 maio 2017). Como exemplo de atividade em que trabalha a gramática em sala, ela cita a seguinte proposta que se desenvolveu a partir dos conhecimentos das orações subordinadas, o que ocorreu com base no uso do livro didático:

(23) *[o estudo] parte da interpretação de um anúncio. As frases desse anúncio servem de base para o conhecimento gramatical incluindo o emprego dos conhecimentos gramaticais. Com o anúncio trabalho a interpretação e em seguida as questões gramaticais que vinham na sequência do livro.* (Rosa, entrevista, 09 maio 2017).

Quanto ao estudo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, Rosa diz partir da (24) *“[...] interpretação de um texto e a aplicação gramatical deste texto, eu passo depois a gramática pura”* (Rosa, entrevista, 09 maio 2017). Nesse sentido, dá a entender que os conhecimentos gramaticais trabalhados em sala, e que são prestigiados, referem-se à

gramática normativa. Mesmo trazendo o texto como base para o estudo, ele passa a servir de pretexto para trabalhar esses aspectos da língua, uma vez que a docente não menciona uma abordagem mais focalizada no texto. O trecho (23) apresentado remete à abordagem que ainda se encontra nos livros didáticos, a qual se mantém presa à tradição do ensino de gramática, com foco em sistematizações, nomenclaturas e categorizações, apesar de contemplar textos em diferentes gêneros do discurso (CORREIA; GIACOMIN, 2012).

No relato de Paula sobre seu trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula, ela explica que o trabalho ocorre da seguinte forma:

(25) *Eu costumo sempre trazer textos muito diversificados e que um texto se comunique com outro texto, e que haja sempre uma discussão disso tudo [...] e partindo disso, a escrita, eles produzirem, eles autores, e a gramática depois vem quando é um texto formal. (Paula, entrevista, 26 abr. 2017).*

Segundo ela, só depois (26) “*parto e faço esse levantamento, se eu perceber que estão com dificuldade no emprego do “Ç”, por exemplo, “SS”, é partindo do texto deles que eu vou ter essa informação pra ver o que eu preciso trabalhar*” (Paula, entrevista, 26 abr. 2017). A importância desse ensino que toma o texto do aluno como ponto de partida é apontada por Geraldi (1984). É a partir das dificuldades dos alunos, as quais emergem em suas produções, que se dá o ensino da gramática, o qual consiste na reflexão sobre alguns usos inadequados da língua à determinada situação de interação.

É crucial que o profissional reconheça a importância de sua prática, pois a escola é uma das únicas instituições que pode desenvolver o ensinamento mais crítico do aluno (GUEDES, 2006). O professor deve agir tendo consciência da importância de seu papel no desenvolvimento dos discentes, pois só assim serão promovidas práticas realmente significativas e relevantes para os processos de ensino aprendizagem.

Ainda em se tratando de Paula, parece que a gramática normativa não é o foco principal que norteia as suas aulas de Língua Portuguesa, o que abre um maior espaço para o trabalho com leitura e produção textual com base em textos de diferentes gêneros do discurso, o que é essencial hoje para o domínio discursivo dos alunos. De acordo com Mendonça (2006), o texto deve ser o ponto de partida e de chegada das práticas de ensino, e por meio de reflexões sobre esses textos, pode-se desenvolver uma análise mais aprofundada sobre aspectos gramaticais, a qual se constitua em torno da análise linguística.

Além de abordar as concepções das participantes sobre gramática e conhecimentos gramaticais, contemplamos uma conversa sobre o espaço que esse tipo de conhecimento ocupa em sala de aula e sobre a importância de seu ensino. Sobre isso, Maria menciona que o ensino de gramática ocupa grande parte de suas aulas:

(27) [...] porque a gramática, realmente, ela é muito extensa, e quando a gente precisa ensinar língua portuguesa, a gente tem algumas coisas que a gente precisa seguir, dentro do currículo a gente precisa passar alguns conhecimentos que a gente não pode deixar de fora. (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

A fala de Maria demonstra que, no entendimento dela, grande parte do espaço de suas aulas é ocupado pelo trabalho com gramática porque isso seria uma exigência dos currículos, que precisam ser atendidos pelos docentes. Emerge, nesse excerto, a preocupação da docente com o cumprimento dos conteúdos listados, os quais se referem, em grande medida, a tópicos gramaticais.

A participante Laura, do mesmo modo que Maria, diz ocupar um tempo considerável de suas aulas com conteúdos gramaticais. Ela menciona sempre seguir os conteúdos que estão no plano, no qual os aspectos gramaticais parecem se mostrar bastante presentes: (28) “[...] tem conteúdos gramaticais, todos os trimestres têm, mas sempre envolvendo um texto, eu trabalho conteúdo gramatical sempre” (Laura, entrevista, 27 abr. 2017). Mesmo sendo mencionado o uso de textos em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, ainda é possível observar resquícios de que o texto é trabalhado como um meio para trazer as regras, sendo pouco explorado com o objetivo de refletir sobre aspectos discursivos mais amplos.

Sobre a importância dos conhecimentos da gramática, Maria destaca que são saberes necessários, pois (29) “no futuro eles vão precisar, precisarão da gramática” (Maria, entrevista, 25 abr. 2017). E acrescenta:

(30) [...] na comunicação, na linguagem, na vida dele, a linguagem natural, ele precisa obedecer a gramática [o conhecimento da gramática] é importante, porque eles vão precisar da gramática, eles serão muito cobrados também se eles não souberem gramática. (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

A importância de se conhecer e dominar a gramática é novamente frisada no relato. Sobre isso, Giacomini (2013) alerta que ainda hoje professores pensam que o domínio de aspectos gramaticais da língua é suficiente para escrever e falar melhor.

A participante Paula expõe que a gramática é importante para o aluno conhecer a linguagem padrão:

(31) *Eu vejo assim, principalmente pro aluno saber que nós temos diferentes textos, que em determinadas situações você deve usar determinada situação formal [...] a gramática vem pra estas situações formais do uso da língua [...] (Paula, entrevista, 26 abr. 2017).*

Para essa professora, o ensino de gramática é tido como importante e necessário, uma vez que o domínio da gramática normativa será exigido ao aluno em algum momento da vida. Nesse mesmo sentido, Laura também entende o trabalho com conhecimentos gramaticais como algo importante, pois com esse estudo o aluno

(32) *[...] pode saber diferenciar e saber quando utilizar a linguagem informal e a formal, saber que em diferentes contextos ele pode variar sua linguagem, [além de fazer com que ele] diferencie a oralidade da escrita, que a oralidade permite muitas coisas, que na escrita não, e estudando assim, esses conteúdos, ele vai conhecer algumas regras que é necessário utilizá-las na escrita. (Laura, entrevista, 27 mar. 2017).*

Em um momento de sua fala, é possível ver marcas de um ensino que, de certa forma, valoriza as práticas discursivas dos alunos, sem apenas se atentar às regras normativas. Por exemplo, ela menciona o fato de já ter acontecido de pular conteúdos gramaticais, por acreditar não ser de extrema importância, e dar (33) *“prioridade para outras atividades de interpretação de texto, produção de texto [...] já pulei conteúdos gramaticais sim” (Laura, entrevista, 27 abr. 2017).*

A partir da interação com as participantes e tomando por base o que elas mencionaram sobre essas questões, é possível perceber que são poucas as abordagens reflexivas que mantêm o foco central no estudo do texto, suas dimensões verbais e sociais. Na maioria dos casos, parece-nos que o texto é tomado com outras intenções de análise, e o que seria essencial trazer para reflexão acaba ficando em segundo plano.

Traços de uma compreensão sobre Análise Linguística

Nesta última seção de análise, teceremos algumas reflexões sobre o que cada uma das participantes compreende por Análise Linguística (AL). Ao abordar essa questão, nosso objetivo foi tentar perceber em que medida as discussões mais recentes sobre trabalho com conhecimentos gramaticais encontravam eco na fala das participantes. Primeiramente, mencionamos o que Maria relatou sobre essa questão: (34) *“a gente analisa, sintaticamente, morfologicamente... [...] a análise linguística ela pode ser muito ampla, pode fazer uma análise linguística bem abrangente com os alunos, ou você pode fazer mais restrita [...]” (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).* Essa explicação de Maria não nos

permite fazer uma análise mais precisa sobre sua concepção de AL, pois foi muito sucinta. O que podemos perceber é que, para ela, AL envolve uma análise que pode contemplar diferentes níveis da estrutura da língua (morfológico, sintático). Em outro trecho, ela diz:

(35) *Você pode fazer uma análise linguística de alguns aspectos da linguagem, mais direcionado. Se você for fazer uma análise bem completa, de repente vai... depende de um grande conhecimento de um estudo prévio já de gramática, de língua portuguesa de ensino de linguagem, pra ser feita essa análise linguística, mas a gente sempre faz com os alunos, sempre tem que fazer essa análise linguística, a gente sempre tá fazendo a análise linguística com eles.* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

Conforme o trecho em destaque da fala de Maria sugere, essa docente relaciona uma atividade de AL que ela chama de mais completa a um maior conhecimento de gramática. Esse tipo de compreensão, em nosso entendimento, está longe do real significado da prática de AL, uma vez que a AL não leva em conta apenas os aspectos gramaticais, mas, como aponta Mendonça (2006), contempla práticas reflexivas em que o texto é a unidade privilegiada, promovendo comparações e reflexões sobre os aspectos da linguagem.

Em conversa com a professora Paula, ouvimos dela o seguinte:

(36) *Eu vejo assim, a análise linguística como, por exemplo: é saber do que, do que se fala, o que se fala, o que essa palavra vai interferir nesta outra palavra, o que posso complementar essa palavra para que ela possa ficar mais esclarecida. [A importância deste estudo está] justamente para essa compreensão de, do teu texto ficar com uma qualidade maior, porque é todo esse arranjo o que uma palavra está agindo sobre a outra, o que eu posso complementar aqui, o que não é necessário aqui, mas ela é necessária.* (Paula, entrevista, 26 abr. 2017).

Para a professora, a prática de AL age em favor de um melhor entendimento do texto, das partes que o constituem, sendo importante fazer o aluno observar esses aspectos da língua em contextos em que este pode estar atuando.

A participante Laura conta que a prática de AL é trabalhada diariamente e

(37) *[...] se dá com diversos gêneros textuais, e é importante não só com a língua portuguesa, envolve todas as disciplinas para a compreensão de todas geografia, história, ciências, e claro que em português é trabalhado bastante porque não trabalhamos só um tipo de gênero, trabalhamos memórias, tiras, contos, e é importante pra ele entender o texto, interpretar e entender, porque além da compreensão do texto, o que o texto quer passar, porque ele tem informações que ele compreende e tem informações que estão implícitas ali no texto, então também é trabalhado diariamente com diversos gêneros.* (Laura, entrevista, 27 abr. 2017).

É possível notar, com base em (37), que Laura relaciona a prática de AL a um trabalho com textos em gêneros do discurso e com leitura. A docente parece ter certo conhecimento sobre a necessidade e a maneira com que se devem encaminhar as atividades com AL. Outra definição que relaciona AL ao trabalho de compreensão de texto é a dada por Rosa, que entende a AL como sendo a (38) *“Análise da língua dentro do texto e o que está de forma literal e o que está subjacente a este texto.”* (Rosa, entrevista, 9 maio 2017).

Nesta questão que foi levantada com as participantes, é possível perceber que há traços que remetem ao atual entendimento sobre a prática de AL, porém, é algo que parece não ocupar espaço em sala de aula do mesmo modo que o trabalho com conhecimentos gramaticais, pautado na gramática normativa.

Ao serem questionadas se já vivenciaram processos de formação continuada que contemplassem as discussões sobre ensino de gramática/trabalho com conhecimentos gramaticais, Maria diz:

(39) *Não foram formações continuadas muito aprofundadas, até em função do tempo que a gente teve, mas sempre foi feita essa reflexão, esse debate sobre essa forma de ensinar a gramática, dos estudos da gramática, da importância do que, de quais as coisas que mudaram, dessas inovações dessas concepções, dessas mudanças do ensino, estudo da gramática da língua.* (Maria, entrevista, 25 abr. 2017).

Maria, diferentemente das demais participantes, teve contato, em cursos de formação continuada, com questões relacionadas ao trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula, apesar de ter sido um contato breve, sem muito aprofundamento e estudo. Em se tratando da formação do professor, Geraldi (1984) destaca que é a concepção que cada profissional tem que vai refletir no seu trabalho em sala com os alunos.

Paula diz não ter participado, até hoje, de formações continuadas que tratassem de ensino de gramática: (40) *“Específico de gramática não. Curso mesmo não, mas assim, algumas palestras, algumas discussões na própria escola, na formação de professores, mas um curso específico disso não, discussões paralelas, mas não específicas.”* E acrescenta: (41) *“nas formações são assuntos mais gerais que englobam todos os professores de português, de artes, de história, não são, mas essas... não são específicos da área [...]”*. (Paula, entrevista, 26 abr. 2017)

Da mesma forma que Paula, Laura e Rosa também declaram nunca ter participado de cursos de formação continuada que contemplassem o ensino de gramática: (42) *“[...] é isso que falta pra nós, porque nos cursos, [...] nunca tem uma coisa nova, nunca tem algo pra aperfeiçoar, tem sempre, os cursos tem sempre todos os professores juntos”*; (43) *“Uma formação específica para isso não. Foram mais sobre estudo do texto, de música, poema, conto,*

tipologia textual.” (Rosa, entrevista, 09 maio 2017). As formações continuadas não trazem, segundo Laura, estudos específicos da área de ensino de Língua Portuguesa que ajudem a refletir sobre essa temática: (43) “*Eu acho assim, que tinha que ser separado e trazer coisas novas, novas alternativas, [...] é como tem a questão ali, para o ensino de gramática.*” (Laura, entrevista, 27 abr. 2017).

As participantes relatam a necessidade de cursos específicos da área, que possam instigar maiores reflexões sobre o ensino de gramática em sala. Tanto as professoras mais experientes, quanto as formadas mais recentemente, dizem não ter participado de debates específicos sobre o ensino da Língua Portuguesa que provocassem reflexões sobre suas práticas em sala de aula no que diz respeito ao ensino de conhecimentos gramaticais. Como argumenta Geraldi (1984), a prática que cada professor adota em sala é formada a partir das concepções que foram e vêm sendo formuladas ao longo do tempo. Mesmo as discussões sobre o ensino da gramática já estando presentes há um bom tempo na Linguística, uma nova abordagem, cujo foco seja a AL, pautada na reflexão sobre a língua, ainda não está clara para muitos profissionais, pois ainda são poucas as discussões sobre esta prática em sala de aula.

Com isso, percebe-se o quanto os professores necessitam de formação sobre essa questão. Muito se fala da necessidade de mudança, mas nem mesmo as profissionais formadas mais recentemente, como Maria e Laura, que se formaram mais de uma década após a publicação dos PCN, dizem ter vivenciado, em sua formação inicial, reflexões sobre esse novo olhar que o professor de Língua Portuguesa precisa ter para com o ensino de gramática.

Considerações finais

Com base na interação com as professoras participantes deste estudo, verificamos que o trabalho com os conhecimentos gramaticais na escola ainda tem muitos resquícios do ensino tradicional, pautado exclusivamente na gramática normativa. Isso tudo vai de encontro ao que muito se discute hoje em documentos oficiais e por estudiosos acerca desta “nova” perspectiva de ensino. Como aponta Britto (1997), desde a década de 1980 já se pensava num ensino diferenciado para se estudar a Língua Portuguesa, uma vez que apenas o estudo da gramática do Português não era suficiente para promover a prática discursiva do aluno, e desde então a promoção e a importância da leitura foi sendo discutida.

Outra questão que problematizamos com base nos dados gerados é sobre o uso do texto como pretexto para o ensino de aspectos normativos da língua. Se considerarmos que novas propostas para o trabalho com conhecimentos gramaticais no ensino de Língua Portuguesa já vêm sendo discutidas desde antes da publicação dos PCN (1998), podemos nos questionar sobre o quanto essa questão têm sido objeto de reflexão nos Cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa. Levantamos isso porque as participantes, principalmente as formadas a partir de 2010, mais de uma década após a publicação dos PCN, dizem não terem sido levadas a refletir sobre isso em seus processos de formação inicial. Assim, acreditamos que os currículos de alguns cursos de Letras ainda não contemplem discussões sobre ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, as quais perpassam o meio acadêmico desde a década de 1980.

A pesquisa desenvolvida por Giacomini (2013) nos mostra que professores têm dificuldade de mudar algo que eles foram ensinados a fazer e que praticam por muito tempo no ensino. Segundo a autora, muitos professores não conseguem mudar sua postura sobre ensino e muitas vezes apresentam dificuldades em abordar uma nova metodologia de ensino, diferente daquela presente tradicionalmente na prática escolar.

Outra questão que, por fim, nos acabe abordar nessas considerações finais é sobre a necessidade de cursos de formação continuada que contemplem discussões sobre o trabalho com conhecimentos gramaticais em sala de aula, pois mesmo as participantes formadas a partir de 2008, das quais poderíamos esperar uma visão mais reflexiva sobre o ensino dos conhecimentos gramaticais, ainda apresentam uma visão mais restrita sobre esse assunto. Apenas uma das participantes, que diz ter recebido uma formação mais reflexiva, parece ter uma concepção diferenciada das demais. Nesse sentido, os cursos de formação continuada precisam abarcar temáticas mais específicas, que ajudem a desenvolver o trabalho em sala de aula, em especial no que se refere a temas de maior complexidade, como o trabalho com gramática em sala de aula, objeto de reflexão neste artigo.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó as ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), Parte II Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>

[pdf/14_24.pdf](#)>. Acesso em: 09 set. 2016.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CORREIA, Karoliny; GIACOMIN; Letícia Melo. Conteúdos curriculares e objetivos do ensino de Língua Portuguesa em livros didáticos de Faraco & Moura: um estudo das influências dos PCN. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 83-121, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2012v13n2p83>>. Acesso em: 22 maio 2017.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIACOMIN. Letícia Melo. *Conhecimentos gramaticais na escola: 'regras' de um ensino sem regras*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123065/324718.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 out. 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 99-112.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Maria; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Orgs.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

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



Submetido em: 27/01/2020

Aceito em: 06/05/2020

**FRAGMENTAÇÃO E ENTRELAÇAMENTO EM SALA DE AULA:
A CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA
NO ESTÁGIO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

FRAGMENTATION AND ENTANGLEMENT IN THE CLASSROOM:
THE CRITICISM OF AN EXPERIENCE
IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING PRACTICE

Bianca Franchini da Silva | [Lattes](#) | revisaobifranchini@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Samara Laís Zimermann | [Lattes](#) | samarazimermann@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Destinamo-nos, neste artigo, a expor, ainda que minimamente, o tensionamento entre duas práticas de ensino de Língua Portuguesa que permearam a nossa experiência de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, obrigatório para o Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nele, defrontamo-nos com um ensino fragmentado e normativo, e, para nossa prática, voltamo-nos ao ensino integral e reflexivo, ancorado à concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem e à concepção pedagógica histórico-crítica, presente nas políticas públicas atuais voltadas para educação. Para isso, antes de expormos (crítica e reflexivamente) essa confrontação, revisitamos, brevemente, a história das teorias educacionais e os documentos pedagógicos parametrizadores e as propostas pedagógicas que estão em vigência. Em seguida, sintetizamos concepções com as quais nossa atuação se ancorou: de língua sociointeracionista – gêneros do discurso – (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1995 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) e instrumento de mediação simbólica (VIGOTSKY, 1991); de prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa sob quatro eixos – escrita, leitura, gramática e oralidade – (ANTUNES, 2003); e de sujeito ativo no processo de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991). Com o tensionamento exposto, concluímos que a reflexão feita, mesmo em sua limitação no que tange ao curto tempo de realização, colabora para as discussões no campo da Linguística Aplicada (LA) que dizem respeito às diferentes práticas de ensino de Língua Portuguesa que concorrem e coocorrem em sala de aula e, por vezes, algumas delas distanciam-se das tendências atuais de ensino, associando-se a aspectos da concepção tradicional e tecnicista.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ensino Língua Portuguesa. Estágio Língua Portuguesa. Sociointeracionismo.

Abstract: In this article, we aim to expose, albeit minimally, the tension between two Portuguese Language teaching practices that permeated our experience of Teaching Portuguese Language and Literature II, mandatory for the Portuguese Language Undergraduate Program, from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). In teaching practice, we were faced with a splintered and normative teaching, and, for our own practice, we turn to integral and reflective teaching, anchored in the dialogical and social interactionist conception of language and in the historical-critical pedagogical conception, present in current public policies for education. Before exposing (critically and reflexively) this confrontation, we briefly revisit the history of educational theories, the parameterizing pedagogical documents, and the pedagogical proposals that are valid nowadays. Then, we synthesized the concepts in which our performance was anchored: social interactionist language – discourse genres – (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1995 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) and symbolic mediation instrument (VIGOTSKY, 1991); the pedagogical practice of teaching the Portuguese language under four axes – writing, reading, grammar and oral language – (ANTUNES, 2003); and an active subject in the learning process (VIGOTSKY, 1991). Within this scenario just exposed, we concluded that the reflection made, even in its limitation regarding the short time of implementation, adds to the discussions in the field of Applied Linguistics concerning the different Portuguese Language teaching practices that compete and co-occur in the classroom, which sometimes distance themselves from current teaching trends, thus associating themselves with aspects of the traditional and technicist conception of language teaching.

Keywords: Applied Linguistics. Teaching Portuguese Language. Portuguese Language Practice. Sociointeractionism.

1 INTRODUÇÃO

O insucesso escolar ainda é um dos grandes desafios da escola na atualidade, e as aulas de Língua Portuguesa não fogem muito desse preceito, uma vez que, segundo Antunes (2003, p. 19), ainda existe “[...] a persistência de uma prática pedagógica reductionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Ao nos depararmos, em nosso Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, com uma prática pedagógica como essa – que ponderamos e refletimos neste artigo como sendo frag-

mentada e reducionista –, vimo-nos desafiadas ao deslocamento a uma prática de ensino mais integral e reflexiva, à luz da teoria sociointeracionista. É a partir dessa realidade experienciada em período de estágio supervisionado (realizado no ano de 2018, obrigatório para a formação em Letras-Português, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), que colocamos, aqui, em tensionamento esses dois exemplos de práticas de ensino, de modo a retratar que práticas de ensino consideradas, por vezes, superadas ou antiquadas ainda estão presentes em sala de aula e que existem discussões importantes a serem realizadas sobre o fazer pedagógico.

Brevemente, é válido introduzir que o contexto da nossa atuação se deu em uma instituição de Florianópolis, em que foi realizado o trabalho com duas turmas relativas ao 2º ano do Ensino Médio, com a peculiaridade de serem, ao mesmo tempo, cursos técnicos integrados. Isto é, os estudantes cursam o currículo integral do Ensino Médio juntamente com a formação técnica específica a uma área de conhecimento, com duração – a depender de cada curso – de três a quatro anos.

O nosso projeto de estágio foi subdividido em etapas, nas quais, de maneira sintetizada: (i) buscamos conhecer o funcionamento da instituição e as peculiaridades das atividades e das relações dos alunos, já que acreditamos que o ambiente escolar precisa ser reconhecido criticamente; (ii) observamos a prática docente da professora regente; (iii) planejamos as aulas, considerando algumas práticas sociais das duas turmas e não nos distanciando de nossa base teórico-metodológica; (iv) ministramos os encontros; e, por fim, (v) produzimos um relatório sobre esse processo que durou um semestre letivo. Neste artigo, detemo-nos à confrontação, basicamente, entre duas dessas etapas: a prática da professora regente, exibindo alguns exemplos que verificamos na etapa de observação; e a nossa prática pedagógica – esta que, aliás, foi planejada considerando o conteúdo programático da professora regente. Isto posto, importa ressaltar que abordamos marcos importantes da história da educação no Brasil para expor o processo de criação das tendências educacionais atuais e as concepções pedagógicas majoritárias nos documentos parametrizadores e nas propostas governamentais. Porém, cabe o adendo de que em nenhum momento da história uma prática pedagógica foi absoluta, sendo o campo da educação sempre permeado por embates. Assim, o tensionamento que abordamos neste artigo, delineado pelos quatro eixos de Antunes (2003) – escrita, oralidade, gramática e leitura – e sob a égide da teoria sociointeracionista, endereçada aos escritos do Círculo de Bakhtin, expõe a pluralidade de métodos e de práticas que encontramos em sala de aula e suas peculiaridades.

Nesse interim, aliás, ainda que com toda essa confrontação feita, evidenciamos que estamos cientes de que nosso período de atuação foi relativamente curto. Enquanto que a professora regente tem contrato efetivo de 40 horas na instituição, atuando em diversas turmas, de diferentes níveis, nós a observamos somente por dez horas/aulas (com exceção de atividades observadas extraclasse) e atuamos em sala de aula por 48 horas/aulas, para cada uma das duas turmas. A prática que observamos da professora e a nossa prática situam-se, sobretudo: em um dado momento histórico; em uma dada circunstância; e em condições de uma dada situação social.

Em relação à segmentação deste texto, abordaremos, na seção 2, o contexto histórico das concepções pedagógicas no Brasil e, ao mesmo tempo, os documentos parametrizadores governamentais vigentes, com o intuito de entendermos as tendências pedagógicas atuais e os tensionamentos históricos das práticas de educação. Após isso, na seção 3, evocaremos nossa base teórica que nos deu suporte durante todo nosso Estágio de Docência, o que se mostra decisivo, já que é a maneira com que nos posicionamos perante toda história das teorias educacionais e com que buscamos traçar um planejamento coerente com os movimentos recentes da educação brasileira. Posteriormente, é na seção 4 que será evidenciado o tensionamento entre uma prática de ensino de língua tecnicista, que, por vezes, é considerada antiga e até superada, e uma prática pedagógica que segue as tendências atuais de educação e busca o ensino de língua integral e historicamente situado. Com esse tensionamento feito, cremos que este artigo possa contribuir para as discussões atuais de Linguística Aplicada (LA) sobre práticas do ensino de Língua Portuguesa.

2 QUESTÕES HISTÓRICAS: A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA

As teorias educacionais e o saber pedagógico sofreram modificações ao longo dos anos, em uma caminhada histórica que continua ressignificando-os. Contudo, isso não se refletiu diretamente nas práticas pedagógicas. Assim, nesta seção, apresentamos, brevemente, (i) alguns marcos históricos educacionais e seus desdobramentos, (ii) quais tendências educacionais são atuais e (iii) os documentos norteadores de ensino que estão em vigor. Nossa intenção, nesta seção, é demonstrar que: apesar de toda a mudança história e das teorias e práticas de ensino majoritárias na atualidade, diferentes práticas e teorias ainda concorrem e coocorrem nas instituições. Com isso, nas seções subsequentes, abordaremos o tensionamento entre as práticas discutidas em nosso estágio de docência sob a ótica da história da educação (além da concepção de ensino de língua, colocada adiante).

Isto posto, de acordo com os estudos de Saviani (2005), a primeira concepção pedagógica no Brasil foi desenvolvida com os jesuítas (1549), intitulada como tradicional religiosa e foi majoritária por, aproximadamente, 200 anos. Com as reformas pombalinas, começaram a ser inseridas disciplinas avulsas que eram consideradas leigas, no entanto, o ensino ainda era muito relacionado à religião. Depois da metade do século XIX, esse método de ensino converteu-se, progressivamente, ao método intuitivo, que manteve sua força até 1920, quando o movimento da Escola Nova ganhou visibilidade. Foi nesse período que a concepção pedagógica renovadora passou a ser reconhecida através da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), da realização das Conferências Nacionais de Educação e da publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 (SAVIANI, 2005). Essa nova concepção foi desenvolvida com o intuito de abandonar o autoritarismo e promover a preparação dos indivíduos para questões individuais e sociais.

No entanto, já na década de 1930, a Escola Nova encontrou forte resistência, uma vez que as tendências tradicionais ainda estavam arraigadas na educação brasileira. Ganham força, nesse mesmo momento, questionamentos sobre o ideal educativo para a pedagogia brasileira por parte de estudiosos da área. Contudo, vale ressaltar que, mesmo com a difusão da Escola Nova, grande parte dos cursos de formação de professores e das instituições de ensino permaneceram sob o domínio do pensamento católico e de concepções pedagógicas anteriores a ela.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹, em 1938, o incentivo à renovação pedagógica cresceu, e, a partir de 1945, a concepção humanista moderna assumiu uma posição importante no Brasil. Isso pode ser comprovado pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1947, que foi construída por educadores que defendiam novas ideias e a renovação da escola (BRASIL, 1996).

Assim, seguindo a corrente e para não perder sua força, por um lado, a escola católica renovou seus métodos de ensino sem deixar de lado a doutrina religiosa. Por outro lado, no mesmo período, houve a criação dos colégios de aplicação das Universidades Federais, e, cada vez mais, crescia a renovação dos modelos de ensino laico e apartado da igreja (SAVIANI, 2005).

No final da década 60, essas mudanças diminuíram de intensidade, e começou a ser instaurado, no Brasil, um ensino com tendência tecnicista. Essa concepção pedagógica produtivista ganhou visibilidade e força devido ao golpe militar, e “[...] a educação passou a ser entendida como [...] algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento

¹ Cabe ressaltar que o INEP foi criado, de início, para orientar políticas públicas de educação. No entanto, atualmente, assume, principalmente, o monitoramento e a avaliação da Educação no Brasil.

econômico, um bem de produção, portanto” (SAVIANI, 2005, p. 19). Assim, na década de 70, a educação, para o governo, começou a ter um papel relevante na formação para o trabalho e, conseqüentemente, para o sistema capitalista. Com a chegada dos anos 80, essa concepção pedagógica sofreu algumas alterações, já que a educação passou a definir a empregabilidade dos indivíduos. Mais do que um ensino tecnicista, a educação passou a ser um investimento individual na luta pelos empregos.

Ao longo dos anos, foram ganhando força outras concepções pedagógicas que problematizavam o que estava sendo feito, sendo intituladas, então, de pedagogias contra-hegemônicas (SAVIANI, 2005), as quais, segundo Saviani (2005, p. 35), eram

[...] aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.

Assim, é possível dizer que a transição para Escola Nova vem acontecendo desde o final do século XX, e que, anteriormente, as concepções pedagógicas consistiam em práticas de ensino, muitas vezes, descontextualizadas e fragmentadas. Isto posto, podemos identificar, a partir deste breve histórico, que existiram e existem diversas teorias educacionais. Na grande área de ensino de língua, isso também acontece (SAVIANI, 2005).

Vamos evidenciar, neste artigo, que, no nosso período de estágio, experienciamos essas teorias coocorrendo e concorrendo, métodos e práticas que são consideradas de momentos históricos distintos coexistindo. Nesse aspecto, cabe elucidar que assumimos uma concepção contra-hegêmica histórico-crítica que hoje é considerada, por muitos estudiosos do ensino de língua, uma das fortes concepções pedagógicas da atualidade. No entanto, conforme iremos expor ainda neste texto, a professora regente ainda mantinha um método de ensino de língua muito atrelado ao tecnicista (que abordamos na breve linha do tempo traçada acima). Uma prática que, por vezes, é considerada antiquada.

Acreditamos ser necessário, ainda, além de olhar para a história das teorias educacionais, debruçarmo-nos sob os principais documentos parametrizadores governamentais e nas propostas pedagógicas em vigor hoje no Brasil e em Santa Catarina. Dessa maneira, cabe ressaltar que atuar em uma Instituição Pública de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, como fizemos em nosso Estágio de Docência, significa seguir documentos desde o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018), que têm alcance nacional, até a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Projeto Político da Instituição². Dessa maneira, é fundamental descrevermos, ainda nesta seção, mesmo que sumariamente, o que são esses escritos e por onde caminhamos para delimitarmos nossa prática docente.

O PNE (BRASIL, 2014) é uma lei aprovada para o decênio 2014-2024 constituída por dez diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, as quais têm a finalidade de orientar políticas públicas relacionadas à educação em todos os níveis do ensino. Amplamente discutido, levando mais de dois anos na câmara dos deputados e seis meses no Senado Federal para ser aprovado, esse é um documento político e estratégico que visa assegurar maior equidade e qualidade no ensino para todos. Ou seja, ele trata, sobretudo, de direitos voltados para educação em um sentido amplo.

Diante disso, visando ao melhor entendimento das diretrizes específicas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conduzimo-nos à BNCC. Esta, que é um plano de escolarização para cada etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi construída nos últimos anos e tem pretensão de ser “implementada” no ano de 2020. Vale lembrar que ela se propõe a definir quais conhecimentos são essenciais para serem abordados na escola, ou seja, definir eixos e objetivos de aprendizagem. Divide-se, ainda, em dois períodos escolares, o Ensino Fundamental (1 e 2) e o Ensino Médio, e, dentro dessas fases, a BNCC é subdividida em áreas do conhecimento e não em disciplinas em si. Esse documento, como um todo, visa à formação integral do sujeito, de forma a levar em consideração as experiências do estudante a fim de promover, de aprofundar e de alargar conhecimentos. Nós nos detemos à grande área de linguagens e, mais especificamente, em Língua Portuguesa, o que nos dois períodos escolares contam com os mesmos eixos norteadores: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Cabe ressaltar que esses eixos são, também, base para nosso fundamento teórico que evidenciaremos mais adiante. Assim, a BNCC direciona para o componente Língua Portuguesa a seguinte atribuição:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

² Diferentemente do habitual Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição em que atuamos optou pela grafia Projeto Político da Instituição (PPI).

Além dos documentos que regulamentam e que parametrizam a estrutura educacional no Brasil, há, em nível estadual, um documento orientador, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (SANTA CATARINA, 2014), publicada pela primeira vez na década de 1980. Com ela, Santa Catarina tornou-se um dos estados pioneiros no Brasil a elaborar um documento com diretrizes curriculares com o intuito de orientar o planejamento dos currículos das redes estaduais e municipais. A sua última atualização foi publicada em 2019, uma vez que a primeira proposta já precisava de ajustes e não correspondia aos avanços tecnológicos e às questões relativas à diversidade social. Assim como a BNCC, a PCSC não trabalha com as disciplinas isoladas, mas acredita no agrupamento das áreas de conhecimento buscando um processo formativo menos fragmentado. Nesses escritos, intenta-se, também, a formação do sujeito através de diferentes instrumentos culturais que possibilitem o entendimento da diversidade social, levando-se em consideração o seu tempo histórico.

Assim, após a leitura desses documentos (sem mencionar outros importantes³) que norteiam as práticas pedagógicas, cabe ressaltar que também nos detemos ao documento que tem como função direcionar os passos da própria escola. Na nossa atuação, fizemos uso desse documento, conforme descreveremos mais adiante, para conhecer as práticas da escola.

Com base nessas considerações, a próxima seção diz respeito a esse aprofundamento nas teorias de ensino da língua, definindo, dessa maneira, nossa base teórico-metodológica.

3 QUESTÕES TEÓRICAS: LÍNGUA, GÊNEROS DO DISCURSO E SUJEITOS

Para desenvolvermos o projeto de docência, foi fundamental ter uma base teórica firme que sustentasse nossos passos, pois “[...] nada do que se realiza em sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos” (ANTUNES, 2003, p. 39). Desse modo, tendo a consciência de que uma verdadeira aprendizagem se faz pela pura relação horizontal, para, assim, ocorrer o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e este ser levado para fora de sala de aula, a ancoragem teórica com que convergimos tem uma concepção de língua como atividade interacional ou sociointeracionista (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1995 [1929]) ou, ainda, língua/signo como instrumento de mediação simbólica (VIGOTSKY, 1991). Uma língua que se atualiza em situações de atuação social e através de práticas discursivas (ANTUNES, 2003). Além disso, apoiamos-nos à concepção de sujeito corpóreo, social, responsivo/respondente, responsável/singular, consciente, incompleto e protagonista (que refrata), assim, que é ativo no processo de aprendizagem (VIGOTSKY, 1991).

³ Ainda há outros documentos importantes que norteiam as instituições de Ensino Médio, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1988) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), todos alinhados com as propostas atuais mencionadas.

Com isso posto, a partir da concepção de língua que, pela enunciação e pelas enunciações, “[...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1995 [1929], p. 123), afluímos com as ideias de que a atividade humana é heterogênea e de que nós falamos “[...] apenas através de determinados gêneros do discurso”. Isto é, “[...] todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282, grifos do autor). Portanto, as interações sociais são diversas (abrangendo desde suas mediações pela linguagem verbal até as demais modalidades semióticas) e, à vista disso, cada *esfera sociodiscursiva* (ou *campo da atividade humana*) postula e efetua os gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros do discurso (i) são orientadores do falante no processo discursivo e do interlocutor no cálculo do acabamento do enunciado, (ii) são unidades de comunicação discursiva diferentes, mas que possuem características comuns que as determinam e lhes dão acabamento (dentre essas, as formas típicas de gênero) e (iii) são transmissores de determinada visão de mundo, uma vez que experimentamos o mundo através deles. À medida que confluímos com seus dizeres, ao atuarmos com os gêneros do discurso dentro de sala de aula, trabalhamos, também, com as mudanças da vida social que os perpassam. Nesse contexto, a proposta de se trabalhar com os gêneros do discurso possibilita que se explore o texto enquanto enunciado a partir das características de cada gênero, da sua função social, da autoria, do leitor (público-alvo), dos já-ditos, da reação-resposta dos interlocutores e da circulação nas esferas do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]). Dessa forma, explorar os gêneros do discurso em sala de aula é praticar os usos sociais da linguagem.

Contudo, a atividade do ensino de língua se mostra complexa e ampla, já que precisa ser produtiva e relevante tanto individualmente quanto socialmente. Para a prática pedagógica do ensino de língua, longe de ser mecanicista ou de um receituário (ANTUNES, 2003), seguimos, como base, os quatros eixos (ou princípios) de Antunes (2003) para aula de português: a escrita, a leitura, a gramática e a oralidade. Para colocarmos o *dialogismo*, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1979]) e esses eixos (ANTUNES, 2003) em prática, nossa base teórica se faz, ainda, somada a uma concepção de abordagem histórico-cultural de educação, ou seja, que configura a língua como o *instrumento psicológico de medição simbólica* (VIGOTSKY, 1991). Nesse aspecto, a aprendizagem move o desenvolvimento, e o sujeito, nesse viés e para nós, desenvolve-se em um ambiente sociocultural. Por isso, as suas interações sociais, o meio em que vive e a bagagem cultural que possui devem, imprescindivelmente, ser levadas em consideração, pois constituem a formação integral desse sujeito.

Se consideramos que o sujeito está em constante movimento, estamos em confluência com a teoria sociointeracionista e entendemos que esse sujeito se constrói e se reconstrói ao longo de um tempo histórico, de uma realidade social e cultural. Assim, os fundamentos ontológicos de uma concepção histórico-social de formação dos seres humanos⁴ consideram, para a dinâmica essencial do trabalho (este que é a atividade responsável pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio), a dialética entre apropriação e objetivação (DUARTE, 1998). Essa dialética é “[...] característica ontológica ineliminável da prática social humana [...] [e] constitui [...] o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica numa perspectiva histórico-social” (DUARTE, 1998, p. 109). Isso se explica pelo fato de que, tanto pela apropriação de conhecimentos já existentes quanto pela produção de conhecimentos novos, a relação entre sujeito e objeto precisa ser considerada, pela análise epistemológica, sob um plano de historicidade. Assim, à medida que a objetivação e a apropriação não se realizam sem as objetivações passadas existentes de outros seres humanos e que a “[...] apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade” (DUARTE, 1998, p. 110), a apropriação da cultura pelos indivíduos é, dessa forma, um processo educativo.

É nesse ponto que Leontiev (1978 apud DUARTE, 1998), a partir de algumas características principais, analisa o processo de apropriação cultural e revela que esse processo: (i) é sempre ativo, pois o indivíduo precisa realizar uma atividade que “[...] reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978 apud DUARTE, 1998, p. 110), o que evidencia que não necessariamente o indivíduo precisa produzir o objeto, mas sim utilizá-lo; (ii) é cumulativo e reproduz, no indivíduo, aptidões e funções historicamente formadas pelos humanos, o que se caracteriza como um processo que faz a mediação entre “[...] o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo enquanto ser humano” (DUARTE, 1998, p. 110); e (iii) é educativo, pois é um processo sempre mediado pelas relações humanas, através da comunicação entre eles.

A partir desse último ponto, mesmo que se possa pensar diretamente na esfera escolar, é válido salientar que a apropriação cultural, o processo de conhecimento e o processo de formação do indivíduo se fazem em todas as esferas sociais. Ainda assim, a abordagem histórico-social do processo de conhecimento mostra-se fundamental para se pensar o pro-

⁴ A concepção histórico-social de formação está para além de um modelo epistemológico biologizante, como é o caso do modelo interacionista-construtivista (que tem sua expressão maior na obra de Piaget).

cesso educativo em sala de aula, uma vez que este é o ato de produzir humanidade em cada indivíduo singular (seja de forma direta, seja de forma intencional), sendo essa humanidade produzida histórica e coletivamente pelos seres humanos (SAVIANI apud DUARTE, 1998). A produção do ato educativo se caracteriza por ser direta em relação a dois pontos: a relação direta entre educador e educando; e o resultado direto do trabalho educativo é a humanização do indivíduo. Essa humanidade resulta, como já mencionado, na atividade social objetivadora que os homens detêm, não existindo, pois, uma essência humana que seja independente da atividade histórica dos seres humanos, assim como não há uma humanidade pronta e dada aos indivíduos singulares, já que esses a produzem novamente.

É com esse cenário que a comunidade escolar tem o dever de reconhecer a íntima relação entre práticas educacionais e cultura e, por consequência, de criar esforços para contemplar as diversidades histórica, social e cultural dos sujeitos em seu método de ensino, uma vez que a “[...] aprendizagem escolar nunca parte do zero” (VIGOTSKY, 1988, p. 109). E, no que diz respeito ao ensino de língua, “[...] o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997 apud BRITTO, 2012, p. 65). A ação pedagógica que a educação linguística precisa incorporar é conduzir o estudante à percepção da língua e da linguagem como “[...] fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender viver sua subjetividade” (BRITTO, 2012, p. 84).

Assim, contrariamente ao pensamento retrógrado de que ao professor (sendo um detentor de todo o conhecimento, a autoridade tanto intelectual quanto moral) fica incumbido o trabalho de sistematizar conteúdos, conceitos e informações e de depositá-los em seus alunos, como se estes fossem vazios, em uma relação simbolizada pela verticalidade, entendemos que aprendizagem somente ocorre na relação horizontal. Ou seja, uma relação que conduz à formação do indivíduo reflexivo e que leva seus aprendizados para além dos muros da escola. Prezamos pela formação do ser social, do indivíduo distante daquele que somente memoriza e que executa ações repetitivas para aquele que trabalha, constrói, questiona, critica. Assim, a formação dos alunos, com a *atividade de estudo* e com suas criações, tem como resultado a possibilidade de esses sujeitos manifestarem suas personalidades (DAVIDOV, 1999).

De modo a convergir com uma abordagem voltada à perspectiva crítica de currículo, lembramos que, para Paulo Freire (MIZUKAMI, 2013), o conceito de ensino e o de aprendizagem se ampliam, e a educação “[...] deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido” (MIZUKAMI, 2013, p. 99). O interesse dessa abordagem é provocar

a consciência crítica e libertadora da pessoa que aprende. Para que isso ocorra, é necessário que haja o diálogo entre professor e aluno, pois a “[...] dialogicidade é a essência dessa educação” (MIZUKAMI, 2013, p. 100), em uma relação horizontal.

Com isso posto, partimos para a seção das questões metodológicas postas em tensionamento, que envolveram a prática da professora regente, anotadas no período observação (uma das etapas do processo do estágio de docência), e a nossa prática.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS: DA OBSERVAÇÃO AO PROJETO

Esta seção se destina a aventar exemplos possíveis de confrontação entre duas práticas de ensino de Língua Portuguesa: a que observamos da professora regente – assim como alguns pontos de seu planejamento; e a que atuamos no período de estágio destinado a nós. Ainda que a história do ensino de língua evidencie um deslocamento de uma prática tradicional para uma prática de interação, verificamos (mesmo de modo breve nesse curto período de estágio) que a prática encontra marcas de um ensino de língua fragmentado e verticalizado.

Antes, é preciso, na primeira subseção, confrontar os documentos parametrizadores e os documentos que regem a instituição. Em seguida, contextualizamos pontos fundamentais do período de estágio e, com isso, seguimos para as práticas em tensão.

4.1 HISTÓRIA E PRÁTICA

O Ensino Médio, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), tem como foco duas palavras-chave: aprofundar e alargar. Podemos pensar, então, que o ensino não deve ser dividido em blocos, ele é contínuo: completa-se e reconfigura-se com o passar dos anos. Buscamos, nesse aspecto, intensificar e não ignorar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Com isso em mente, durante a primeira etapa do nosso estágio, fizemos o reconhecimento da instituição de ensino em que iríamos ter nossa experiência de docência. Dessa maneira, analisamos o PPI que faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para poder estruturar nossos planejamentos. Cabe ressaltar que esses documentos são considerados, pela instituição de ensino, instrumentos teórico-metodológicos que orientam seus passos. Neles, visualizamos que a instituição adota: uma gestão democrática e participativa; e uma concepção histórico-crítica, entendendo a educação como prática social – posição que é refletida nos documentos governamentais em vigência e que, também, associa-se à nossa visão de ensino e aprendizagem (já manifestada neste artigo).

Além do PDI, são feitos, por essa instituição de ensino, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) que são documentos específicos para cada nível de ensino (ou seja, para cada curso técnico), os quais, dentre tantos outros detalhes técnicos-funcionais⁵, evidenciam a estruturação de cada um dos cursos técnicos integrados (com as especificidades curriculares das fases técnicas, mas, também, com competências, habilidades, bases tecnológicas e bibliografia das áreas presentes na BNCC). Neles, no que diz respeito especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, constatamos a presença de trechos que mencionam a importância de se trabalhar com a intertextualidade e com a transversalidade temática, enfocando-se na valorização da diversidade de contextos histórico-sociais.

Assim, colocamos em destaque que esses documentos (descritos sinteticamente nesta subseção): mostram-se alinhados com as mudanças mais recentes nas concepções-pedagógicas; e serviram-nos de apoio no planejamento de uma prática que almeja mais do que o trabalho com uma disciplina isolada, mas a promoção de uma educação contextualizada historicamente, considerando as diversidades individuais e as mudanças prescritas na atualidade.

No entanto, mesmo com todas as mudanças históricas de metodologias de ensino no país e com o alinhamento dos documentos nacionais, estaduais e da própria instituição, quando nos direcionamos para a sala de aula em período de estágio de docência, a realidade foi diferente da que imaginávamos, e é isso que nos propusemos a colocar em tensionamento: a prática da professora regente e a nossa prática, ambas mais detidamente colocadas nas subseções adiante.

4.2 DA FRAGMENTAÇÃO AO ENTRELAÇAMENTO

Para a elaboração de um projeto de estágio que siga pontos em conformidade com nossa base teórica-epistemológica sociointeracionista, é imprescindível que passemos por algumas etapas básicas. Dentre elas, é preciso conhecer pontos primordiais do funcionamento da instituição de ensino, contemplando, por exemplo, seu histórico, os cursos desenvolvidos, sua organização educacional (os documentos regentes são um exemplo) e estrutural, e, ainda, as relações dos estudantes, dos professores e de outros funcionários, observando-os dentro de sala de aula e em outros espaços da instituição. Essas etapas evidenciam que, se temos a pretensão de promover relacionamentos construtivos entre todos os envolvidos no processo educacional, nós enxergamos o ambiente escolar “[...]”

⁵ Os PPCs contêm, ainda, os dados gerais do curso, a justificativa (com relevância e pesquisa) de oferta do curso, seus objetivos, os requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão (competências) e as unidades curriculares de cada fase do curso. Também, são expostas questões de infraestrutura que envolvem o curso, bem como explicações sobre certificação, avaliação e trancamento de curso.

como local de aprendizagem que não se realiza solitariamente, pois comporta uma rede de elementos interdependentes de aspectos humanos e físicos [...] bem como de aspectos estruturais” (BORTOLOTTI et al., 2011, p. 20).

A etapa de observação da professora regente e dos alunos (que durou 10 horas/aula) foi o pontapé inicial para que verificássemos o desafio do qual estávamos diante. Nessa etapa, pudemos anotar pontos que se mostraram cruciais para nosso planejamento e para nossa atuação em aula: (i) soubemos que ficaríamos responsáveis por toda construção do projeto de docência para duas turmas de quartas fases de diferentes cursos técnicos integrados (relativas ao 2º ano do Ensino Médio); (ii) conhecemos algumas práticas sociais dos alunos, suas relações com o conhecimento técnico dos cursos, com as aulas de Língua Portuguesa e notamos a predominância de alunos homens nas turmas e na instituição como um todo; (iii) anotamos pontos de planejamento e de prática da professora regente e os configuramos como sendo de caráter tecnicista (tradicional), com marcas de atuação ainda rígidas e verticalizadas – conforme colocaremos mais adiante em tensão, sobretudo, com a nossa prática mais reflexiva e interativa (como pretendemos) –; (iv) fomos avisadas de que precisaríamos, em nossas práticas, seguir, ao menos, o conteúdo programático já organizado pela professora regente (que seriam aulas para o trabalho com o tipo textual dissertação-expositiva e aulas para a escola literária Parnasianismo – nessa ordem e sem a preocupação de qualquer conexão entre eles); e, ainda, (v) estudamos o PPI e o PPC da instituição e apuramos seu caráter crítico, transversal, histórico e social (o que se mostrou contrário aos últimos dois pontos – (iii) e (iv) – mencionados).

Todo esse embate entre, de um lado, a atuação e o planejamento da professora, os conteúdos programáticos que ela destinou a nós (os quais caracterizamos como fragmentados entre si) e, de outro lado, a nossa base teórica, os documentos parametrizadores nacionais e estaduais e, ainda, os documentos da própria instituição nos fizeram construir um projeto desafiador que contemplasse nossos desejos, mas que não abandonasse a fragmentação que nos foi solicitada.

Ainda que não tivéssemos conseguido unir diretamente esses dois conteúdos, intentamos colocar em funcionamento, em cada um deles, o *dialogismo*, os gêneros dos discursos (BAKHTIN, 2011 [1979]), os principais eixos das aulas de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2003), os ideais de sujeitos ativos e sócio-historicamente construídos e os pontos cruciais da observação (desse momento histórico; dessa circunstância; e dessa situação social). Assim, primeiramente, escolhemos o tema transversal *mulher na ciência e na tecnologia* para a produção do tipo textual dissertação-expositiva, justificando-se,

principalmente, por se tratarem de turmas de cursos técnicos ligados à ciência. Esta, aliás, há muitos anos é considerada uma atuação estritamente realizada por homens, o que, durante séculos, submeteu as mulheres a lutas e a quebras de estereótipos (de gênero, de capacidade, de qualidades/competências, de direitos, de representação social, enfim), ainda em veemência na atualidade. Visando, então, à promoção de interações, de debates, de análises linguísticas e tornando o sujeito ativo no processo de aprendizagem, podemos explorar a disparidade de gênero, a construção de estereótipos em diversos âmbitos, inclusive e sobretudo no das ciências exatas, e os posicionamentos contra atos notórios e sutis de discriminação. Evidenciamos, por exemplo, que a “[...] intimidação, [a] insegurança, [a] estigmatização, [a] segregação, [o] isolamento” (WELTER; GROSSI, 2018, p. 131) provocam o desinteresse das mulheres pelos estudos na escola e na universidade e, conseqüentemente, conduzem-nas às evasões escolar/universitária e tumultuam “[...] o processo de configuração e expressão identitária” (WELTER; GROSSI, 2018, p. 131).

Para o outro conteúdo delimitado a nós, ou seja, para trabalharmos com a escola literária parnasiana, utilizamos os memes, pois, através de sua linguagem e de seus recursos multissemióticos, colaborando para a divulgação de questões sócio-históricas, “[...] apresentam construção temática, propósito comunicativo e estilo, caracterizando-os como gêneros discursivos, e, por localizarem-se em ambientes digitais, mobilizam um conjunto de letramentos” (GONÇALVES; LIMA, 2017, p. 2). Em sua predominância, esse gênero circula nas redes sociais e mídias digitais com a característica humorística e conduz o leitor, em sua apreciação, a tornar-se o coautor (GONÇALVES; LIMA, 2017), uma vez que se constata que “[...] é necessário ativar um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas para situar o gênero sociohistoricamente e recuperar-lhe o sentido” (GONÇALVES; LIMA, 2017, p. 2).

Antes de seguirmos para as próximas subseções, é importante colocar que, ainda que tivéssemos o mesmo planejamento de aulas, tínhamos a compreensão de que em cada turma todo esse esquema se daria de maneira flexível, de modo a contemplar as diversidades histórica, social e cultural de cada sujeito. Esse aspecto, por sinal, não visualizamos nas aulas da professora regente, justamente por revelar uma prática de relação verticalizada em sua atuação em aula. Ainda que receosa no início, a professora regente nos deu liberdade para prosseguirmos com nosso projeto, dando-nos auxílio sempre que precisávamos, assim como nossa orientadora.

Com essas ponderações feitas, podemos colocar em tensionamento/confrontação a prática da professora regente, exibindo alguns exemplos que verificamos na etapa de

observação, e a nossa prática pedagógica, exemplificando nossas atividades e visões. Para isso, decidimos estruturar as próximas subseções de acordo com cada eixo (ANTUNES, 2003) da aula de Língua Portuguesa.

4.3 ESCRITA: DA PERIFÉRICA À CONTEXTUALIZADA

Ao iniciarmos pelo eixo da escrita, colocamos em evidência que, nas aulas da professora regente, observamos a execução de exercícios como sendo a única prática de escrita realizada pelos alunos, uma vez que, ao longo das aulas, muitos deles mal tocavam em seus materiais, pelo fato de as aulas serem expositivas, com entrega do conteúdo sintetizado em folhas impressas. Isso mostra “[...] a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras” (ANTUNES, 2003, p. 26). Além disso, o maior trabalho de escrita estava destinado às aulas que fossem para o estudo da dissertação-expositiva.

Como entendemos que a escrita, assim como a leitura (que será descrita posteriormente), deve ocorrer em um trabalho continuado “[...] nas *atividades de estudo*, na preparação de intervenção e organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu ou se falou” (BRITTO, 2012, p. 94, grifos nossos), priorizamos o trabalho de escrita a partir do processo de produção textual e de criação entendendo a dissertação-expositiva como o início para a produção de uma dissertação-argumentativa – tipos textuais presentes nas escolas e nos concursos públicos –, e esta segunda um importante meio de expressão e de posicionamento.

Contudo, para isso, foi imprescindível que fosse feita a recapitulação da distinção entre tipo textual e gênero textual, basicamente, a partir de Furlanetto (2002). Sob a perspectiva de um ensino sociointeracionista, à medida que entendemos que a escrita, “[...] na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47), ao nosso encargo, como docentes, fez parte do nosso projeto a elaboração de uma escrita escolar para um leitor específico, um destinatário. Ou seja, foi planejada a execução de uma revista digital, para que, neste gênero textual, pudesse ser possibilitado um fim social às dissertações escritas pelos alunos das duas turmas, não ficando seus textos somente como produtos de uma aula e encerrados nela. Logo, para desenvolver essa escrita de maneira a ter o que dizer e para quem dizer, suas produções se relacionaram com suas vivências e se destinaram a leitores dessa mesma comunidade escolar, interessados tanto pela temática quanto por exemplos de escrita e de estrutura do tipo textual dissertação-expositiva, para futuras práticas em provas de concursos públicos.

Convergingo com a nossa visão didático-pedagógica, para o processo de escrita em si, priorizamos a seguinte ordem: prática de leitura, seguida de prática de análise linguística, seguida de prática de produção textual, passando-se para a prática de análise linguística e, assim, encaminhando-se para a reescritura (que seria a nova produção textual) (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Em outras palavras, antes mesmo de realizar a escrita em si: partimos da leitura e da interpretação/discussão de diversos textos de diferentes gêneros textuais⁶ sobre a temática escolhida para a dissertação-expositiva; fizemos análises linguísticas desses gêneros, as quais se resumem em debates, atividades e reflexões sobre o assunto, a partir de construções dialogadas e de referenciais dos alunos (e não sendo confundidas com análises de cunho gramatical); e discutimos e estudamos a estrutura do tipo textual dissertação-expositiva.

Em relação à prática de análise linguística, é válido abrir um parêntese para evidenciar que esta não se configura como a concepção de somente verificação gramatical⁷ e de sua finalidade no âmbito escolar, como já citado, mas sim a ampliação disso, ou seja, que inclui, “[...] reflexões sobre texto, discurso, heterogeneidade da linguagem, ou seja, reflexões sobre aspectos da linguagem nos/para os processos interacionais” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 144). Essa análise linguística que antecedeu a escrita foi primordial, pois conseguimos “[...] surpreender, mesmo naquilo que o texto tem de regular e de estável, a novidade ou o jeito original de interpretar o que é dito [...] [não sendo mais] exercício mecânico, pura rotina didática, cujo sentido se esvazia” (ANTUNES, 2010, p. 215).

Após a primeira escrita, a segunda análise linguística deu-se em cima dos próprios textos dos alunos, analisando-os em seus acertos e em suas tentativas malsucedidas, o que é provavelmente eficaz para que o aluno perceba onde falhou e como pode melhorar na próxima etapa. A possibilidade de os alunos rereverem seus textos e visualizarem neles exemplos reais do que está em discussão e em pauta na aula foi uma maneira de enriquecer a reescrita, ressaltando que a construção do conhecimento provém de uma interação. Assim, foi o momento em que os alunos expuseram seus pontos de vista, argumentaram a favor ou contra uma ideia, propuseram soluções para um problema, dentre outras maneiras de posicionamento, acentuando a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação e da criação.

⁶ Excertos do livro 50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer, de Débora Thomé; excertos do livro As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo, de Rachel Ignotofsky; o artigo científico Machismo na EMC: verdade ou mito?, de Luiz O. Kohler e de Maria J. Ioshiura, produzido por alunos da Engenharia Mecânica da UFSC; o vídeo Por que mulheres ganham menos?, da Série Explicando, do Netflix; e três episódios (Cientistas brilhantes; Garotas gamers; e Empreendedorismo) da série documental da Samsung: Tech girls.

⁷ A gramática trabalhada será explicada na próxima subseção.

É dessa forma que, “[...] o propósito de trazer o texto para o centro da atividade pedagógica, pouco a pouco, nos faz enxergar a língua por parâmetros bem mais amplos e funcionais” (ANTUNES, 2010, p. 216). Isso se refletiu positivamente nas reescritas de todos os alunos que melhoraram profundamente seus textos, tanto de maneira contextual, explorando informações relevantes e concretas, quanto de maneira estrutural, sabendo criar uma linha de pensamento coerente e coesa. Cabe ressaltar também que entendemos a necessidade da reescrita como parte do processo de construção da escrita.

Abrimos um parêntese para mencionar que, se, por um lado, todo esse processo recebeu aprovação e apoio de nossa orientadora, por outro, a professora regente se mostrou relutante à temática escolhida e a algumas dessas etapas, sobretudo à etapa de reescrita. Contudo, ao fim desse processo, diante de resultados positivos seja pelas produções adequadas ao que se pretendia no sentido de estrutura e de temática, seja pelos debates em aula e pelos *feedbacks* positivos dos estudantes, a professora regente apontou sua satisfação em poder conduzir práticas parecidas com as nossas em suas aulas.

Fechado o parêntese, com essas ponderações, anotamos: a escrita que propusemos no projeto foi uma atividade interativa, que mais do que a função de ensinar regras de ortografia, é uma escrita que pressupõe uma parceria entre os sujeitos.

4.4 GRAMÁTICA: DA TRADICIONAL AO ENSINO SOCIOINTERACIONISTA

Nesta subseção, colocamos em evidência o eixo da gramática, o qual se mostrou ser o foco principal da professora regente nas aulas observadas (estudo das regências nominal e verbal e crase). O primeiro ponto a dar destaque é justamente a divisão⁸, nos planos da professora, entre aulas destinadas ao ensino da gramática e aulas destinadas ao ensino de literatura ou à produção textual. Percebe-se, nesse aspecto, a existente descontextualização do trabalho com a gramática dentro de sala de aula, refletindo-se, aliás, na maneira com que são expostos os pontos gramaticais, como, por exemplo, aulas excessivamente expositivas, com exibição de muitas frases soltas, sem interlocutores, isoladas e fora de qualquer contexto, ou seja, a gramática “[...] amorfa, [...] que é [...] desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia” (ANTUNES, 2003, p. 31).

Além disso, as recorrentes menções feitas pela professora aos alunos para que fallassem “corretamente”, que utilizassem “corretamente” as regras da língua, ou que não cometessem “os erros” comuns do dia a dia, por exemplo, evidenciam o que Antunes (2003, p. 31): primeiro, chama de gramática das “excentricidades”, a qual somente observa os pontos de vista refinados da gramática e que estão, muitas vezes, por fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua; segundo, mostra como sendo uma gramá-

⁸ Daremos mais destaque a essa divisão no eixo leitura, exposto adiante.

tica que é inflexível, de uma língua supostamente inalterável, “[...] como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais” (ANTUNES, 2003, p. 32); e, terceiro, evidencia como sendo, predominantemente, uma gramática prescritiva, que apenas se preocupa em marcar o “certo” e o “errado”, não havendo importância no que se diz, como e quando se diz e se tem algo a dizer (ANTUNES, 2003).

A partir dessas colocações, é oportuno fazer uma alusão ao que Bakhtin (1988 [1975]) chama de *língua/linguagem única*, a qual, nas relações sociais, preserva e conserva as normas linguísticas através do que o autor chama de forças centrípetas. Dessa maneira, a língua/linguagem única, que é oposta ao discurso diversificado, representa uma categoria teórica que unifica e centraliza o plurilinguismo, colocando a este “[...] certas barreiras, assegurando certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária ‘correta’ (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 81, grifo do autor). Aliás, Geraldi (1991, p. 133) retoma essa concepção, dizendo que é uma língua tomada como “[...] ‘pronta’, ‘acabada’, cabendo a seus falantes não um papel ativo de produção de linguagem, mas um papel de apropriação do já pronto ou de correção de desvios”. Consegue-se atribuir isso, também, ao que Rodrigues (2014) denomina de ‘ensino enciclopédico’, o qual é “[...] pronto e acabado” (RODRIGUES, 2014, p. 49). No caso, a disciplina de Língua Portuguesa seria fundamentada na “[...] prevalência do conhecimento conceitual e taxionômico sobre o praxiológico e procedimental” (RODRIGUES, 2014, p. 49).

Isso tudo revela que ainda é mantido um estudo gramatical reducionista. Ainda que sob o ponto de vista da língua enquanto interação, a gramática é tomada como “[...] conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua” (ANTUNES, 2003, p. 85), e, por isso, a língua não existindo sem suas regras gramaticais, acredita-se que esta é composta por regras flexíveis e mutáveis, pois reflete questões sociais. A gramática precisa, então, trabalhar com os usos linguísticos e suas variações, uma vez que “[...] uma gramática de regras incondicionalmente rígidas foge à realidade com que a comunicação verbal ocorre” (ANTUNES, 2003, p. 91).

Nesse fluxo, quando questionados sobre a importância do trabalho com a gramática em sala de aula, os alunos manifestavam não abandonar o referencial normativo, estando estagnados a pensar em concepções dicotômicas, “*próprio e impróprio, adequado e inadequado, forma culta e popular, registro formal e informal, língua padrão e não-padrão [...]*” (BRITTO, 2012, p. 63, grifos do autor), e não dirigindo seus olhares à importância do conhecimento, mas sim a um querer demonstrar o “certo”, declinando-os, mais uma vez, à “[...] educação voltada para satisfazer as demandas do mercado” (BRITTO, 2012, p. 65).

Outro ponto regularmente presente nas aulas da professora regente foi a repetição de exemplos e o excesso de exercícios de múltipla escolha sobre os aspectos gramaticais estudados, os quais, por vezes, também se repetiam. Pode-se inferir que isso tinha como objetivo a memorização e a fixação de regras da gramática e da ortografia. Contudo, como já mencionado, “[...] *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*” (POSSENTI, 1996, p. 47, grifos do autor). Isso mostra que o “[...] grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Em nosso projeto, de maneira contextualizada, funcional e relevante, o ensino da gramática não se deu descontextualizado. Estudar a gramática normativa, com exercícios de análise linguística, deu-se a partir do estudo com gêneros do discurso, uma vez que entendemos que “[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, 1996, p. 53-54).

Assim, a gramática foi trabalhada ponto a ponto, texto por texto, mas não foi colocada profundamente no diálogo em sala de aula, pois a enxergamos como “[...] elemento-parce-de-um-todo, elemento nem mais nem menos relevante que outros” (ANTUNES, 2010, p. 217). Revisamos cada texto, de cada aluno, mas, como seus textos não demonstraram precisar de intervenção mais criteriosa nesse aspecto, abrimos nosso horizonte e soubemos articular as questões gramaticais “[...] de forma que os sentidos criados resultam da junção de todos; por exemplo, a junção do léxico e da gramática; do léxico e do tipo textual; do textual e do pragmático” (ANTUNES, 2010, p. 217).

4.5 LEITURA: DA COBRANÇA À COLABORAÇÃO

Assim como a escrita, a leitura é, entre as mais diversas formas de exercícios intelectuais, “[...] a que pressupõe a ação metacognitiva mais aguda”, pois o sujeito “[...] investe tempo e esforço para pensar, realizando ação intelectual autocontrolada [...]” (BRITTO, 2012, p. 88). Contudo, nas aulas observadas, o trabalho com a leitura também se dava, mais firmemente, através da realização de exercícios com foco na gramática. Mas, fazendo remissão à literatura, torna-se possível fazer a ressalva de que, como já mencionado anteriormente, houve a separação entre o estudo da gramática e o estudo da literatura, com aulas estipuladas e restritas, o que poderia ser trabalhado em confluência. Outro ponto a ser destacado é o ensino da literatura e de sua história pautado na divisão em escolas literárias. Ainda que nos PPCs da Instituição estivessem colocadas essas escolas, a professora

fez seus planos com aulas restritas para o ensino de naturalismo e realismo (que estavam previstos para as aulas posteriores à nossa observação), desvinculando-os de qualquer outro encontro ao longo do semestre. Como exemplo, aliás, citamos o próprio conteúdo programático que nos foi destinado no período de estágio: o tipo textual dissertação-expositiva e a escola literária parnasiana.

Ainda a respeito da literatura, por exemplo, ficando, aos alunos, incumbida a tarefa de ler obras, já selecionadas pela professora, dessas duas escolas literárias, para que fizessem seminários⁹ expondo essas obras e seus autores aos colegas, é possível refletir sobre alguns pontos. Primeiro, trabalhar escolas literárias, com foco em suas características textuais, datas importantes, resumo das obras e assim sucessivamente, configura-se como uma divisão em um “[...] *modelo* que pouco contribui para a formação de leitores que acabam decorando características soltas (e muitas vezes impróprias) [...] sem ter lido livro algum” (RAMOS; CORSO, 2013, p. 23, grifo das autoras). Segundo, a atividade de leitura torna-se “[...] puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação, ou de oportunidade para possíveis ‘cobranças’” (ANTUNES, 2003, p. 28, grifo da autora). E, terceiro, a leitura é deixada como trabalho fora de sala de aula, não havendo a colaboração do docente, que pode explorá-la de maneira conjunta com seus alunos, interrogando-os sobre o texto, abrindo, assim, a possibilidade de eles poderem distinguir a realidade e a ficção, identificar elementos textuais persuasivos, interpretar o sentido figurado, inferir intencionalidades do autor e assim por diante (BRASIL, 1998).

Como já mencionado nos eixos anteriores, o trabalho com a leitura, no nosso projeto de docência, deu-se imbricado aos demais eixos, com leituras interpretativas e dialogadas com os alunos, para que estes, sujeitos ativos e com seus horizontes axiológicos, fossem interlocutores, interagindo para a construção de pontes dialógicas que propiciassem um ambiente de aprendizagem. Ou seja, foram feitas leituras colaborativas, as quais, através de uma postura nossa de questionar os alunos, possibilitou, a eles, enxergar/perceber/sentir que o prazer do texto não está “[...] em tentar reter o significante ou conter os signos no momento em que se faz a leitura, mas fazer com que os leitores se animem com a fuga” (RAMOS; CORSO, 2013, pp. 96-97), conduzindo-os a uma “[...] ampliação dos repertórios [...] [para] incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo no geral” (ANTUNES, 2003, p. 70). Assim, o trabalho com um ou dois textos no tempo de aula torna-se muito mais enriquecedor.

⁹ Os seminários serão mais comentados no eixo oralidade.

Ao trabalhar com o Parnasianismo e a leitura de alguns de seus poemas, utilizamos versos soltos de poemas dessa escola literária, para que os alunos os reconstruíssem (sem conhecer o poema original) visando não somente à abertura de possibilidades de construção (de acordo com as individualidades), mas de, nesse trabalho, possibilitar a verificação de características próprias dessa escola literária, sem que estas fossem apresentadas a eles como mais uma lista pronta. Outra atividade que exploramos foi com os “[...] posicionamentos argumentativos presentes nos memes” (GONÇALVES; LIMA, 2017, p. 2) como forma de conduzir os alunos a criarem sínteses a respeito dos “conhecimentos teóricos” (DAVIDOV, 1999, p. 2) – ou seja, das características trabalhadas sobre o Parnasianismo – e de se posicionarem a respeito deles. Com isso, aproximando a escola literária de suas realidades, trabalhando o sócio-histórico e, principalmente, o interacional desse gênero do discurso, verificamos, nessa forma de atuação, uma maneira de proporcionar aos alunos o acompanhamento da “[...] interligação do interno com o externo no conteúdo do material assimilado” (DAVIDOV, 1999, p. 3) e, através de uma atividade de estudo e com suas criações, fazer com que pudessem ter como resultado a manifestação de suas personalidades (DAVIDOV, 1999).

4.6 ORALIDADE: DAS RESPOSTAS PRONTAS AO DIÁLOGO

Conduzimo-nos, nesta subseção, a refletir sobre a oralidade em sala de aula retomando as ponderações sobre os seminários. Pode-se inferir que esse tipo de apresentação é caracterizado, em sua essência, como forma de palestra, não se estendendo a fala para o restante da turma, a não ser para perguntas (mas que, dificilmente, ocorrem), estando o apresentador somente atingido por um olhar avaliativo do professor.

Outros momentos em que os alunos praticaram a oralidade foram quando a professora regente pedia a eles que: lessem frases descontextualizadas nos *slides*, lessem (em coral) as preposições de cada verbo; repetissem “macetes” ou “rimas” sobre regras da gramática; respondessem quais alternativas eram as corretas nos exercícios; e, ainda, complementassem as frases inacabadas pela professora. Pode ser dado, como exemplo, quando a professora dizia “Quem precisa, precisa...?”, e os alunos respondiam “... de algo!”. Isso poderia ser mais um dos exemplos que Geraldi (1991, p. 156, grifos do autor) coloca ao argumentar como a esses diálogos em sala de aula “[...] só cabem respostas cristalizadas, prontas e acabadas”, em que as respostas dos alunos “[...] são para serem ‘corrigidas’ e não para serem expandidas [...]”.

Assim, pensando-se no eixo oralidade, à medida que “[...] não existem diferenças essenciais entre oralidade e escrita nem, muito menos, grandes oposições” (ANTUNES, 2003, p. 99), pois ambas servem à interação verbal, articulamos, em nosso projeto, a exploração de debates como “[...] uma *forma democrática e crucial* que permite discussões para levantar prós e contras, não apenas do texto literário mas de como este pode ser trabalhado, explorado, vivenciado” (RAMOS; CORSO, 2013, p. 41, grifos nossos). Assim, o diálogo com os alunos, seja para discussão da temática transversal *mulher na ciência e na tecnologia*, para expor dúvidas e complementos, para interagir e debater nas atividades em grupo, seja para realizar a leitura em voz alta de textos dessa temática e de poemas Parnasianos, foi essencial para o desenvolvimento do projeto.

Uma vez que, conforme verificado nas aulas observadas, os alunos não recebiam abertura para a fala e, no início de nossa atuação, eles se mostraram bastante receosos para dialogarem, mas, com o passar das aulas e das atividades propostas, sentiram-se mais à vontade e deixaram suas satisfações a respeito disso registradas em seus questionários.

A oralidade e os demais eixos (com as características que prezamos) mostraram-se fundamentais para o progresso da aprendizagem dos estudantes, que expuseram que as aulas de Língua Portuguesa se tornaram mais dinâmicas, interativas e, por isso, mais divertidas, atribuindo-as a encontros de intensos debates, de interações, de diálogos e, sobretudo, de usos sociais da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos a intenção de mostrar como o ensino de língua é complexo e abarca diferentes práticas, fazendo o tensionamento entre duas delas: uma considerada fragmentada e tecnicista e outra mais reflexiva e integral. A todo momento, nestes escritos, frisamos nossa afluência à concepção dialógica e sociointeracionista da linguagem (à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin) e à concepção histórico-crítica de ensino, ambas contemporâneas e inscritas nos documentos pedagógicos parametrizadores e nas propostas pedagógicas que estão em vigência, conforme retratamos minimamente ao longo deste texto.

Certas de nosso posicionamento, contudo, em nosso Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, realizado em 2018, defrontamo-nos com desafios nos quais acreditávamos terem sido superados devido a essas atuais concepções pedagógicas e teorias educacionais: verificamos, na atuação da professora regente, a presença de metodologias de ensino características de uma pedagogia tecnicista. Ainda que os documentos da

própria instituição desvelassem sua consonância com as concepções vigentes na contemporaneidade, de modo a motivar uma reorganização de práticas fragmentadas de ensino, conforme Antunes (2003, pp. 19-20, grifos nossos), “[...] as experiências de renovação [...] *ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas*”.

Nesse interim, ressaltamos que, historicamente, as teorias educacionais têm mais ou menos força, mas elas não se apagam na sala de aula. Métodos de ensino considerados “antigos” ou até mesmo refutados por novas tendências ainda continuam sendo colocados em prática, conforme observamos em uma das etapas da nossa vivência de estágio, e que, por isso, práticas concorrem e coocorrem, não existindo prática absoluta em nenhum momento histórico.

Apesar da concorrência e coocorrência dessas práticas de ensino dentro de sala de aula e de termos consciência de que nosso período de atuação foi curto e restrito, lutamos, a partir de nossa base teórica-epistemológica, para promover a superação não somente da fragmentação em sala de aula, mas sim, efetivamente, do trabalho educativo com a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada quando a humanidade e as forças essenciais humanas são concebidas enquanto cultura humana objetiva e socialmente existente, enquanto produto da atividade histórica dos seres humanos. Nossa proposta também superou a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano, assim o trabalho educativo valoriza o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho.

Enfrentar os desafios da diversidade cultural e das individualidades dos seres é aceitar que a escola é um espaço que cruza (além das culturas) variados saberes e é um ambiente responsável por formar indivíduos capazes de criticar e de refletir dentro da sociedade, fazendo-os ir além dos referentes presentes em seus cotidianos, assumindo-os e ampliando-os, o que transforma esses indivíduos em sujeitos ativos na mudança de seus contextos.

Através deste artigo, intentamos possibilitar o tensionamento entre duas práticas, contribuindo, na nossa opinião, para os debates atuais em Linguística Aplicada (LA), no que se referem aos estudos sobre práticas do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988 [1975].

BAKHTIN, M. M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33672>>. Acesso em: jun. 2020.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

BORTOLOTO, N; PELANDRÉ, N. L.; MONGUILHOTT, I. O. S.; DEBUS, E. S. D. *Estágio supervisionado I e II*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/estagio_supervisionado_1/letras_estagio_supervisionado_I_II.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

CIENTISTAS brilhantes (ep.1). Tech Girls [Série]. Produtora: Samsung, 2018. (4 min 20 s), son., color. Disponível em: <<https://www.facebook.com/SamsungBrasil/videos/tech-girls-epis%C3%B3dio-1-cientistas-brilhantes/1774625442560167/>>. Acesso em: 2018.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, n. 7, p. 1-9, 1999.

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *Perspectiva*, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

EMPREENDEDORAS (ep.3). Tech Girls [Série]. Produtora: Samsung, 2018. (5 min 17 s), son., color. Disponível em: <<https://www.facebook.com/SamsungBrasil/videos/tech-girls-epis%C3%B3dio-3-empreendedoras/1790263444329700/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.77-104, jan/jun 2002.

GAROTAS gamers (ep.2). Tech Girls [Série]. Produtora: Samsung, 2018. (4 min 45 s), son., color. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/SamsungBrasil/videos/1786075421415169/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

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

GONÇALVES, C. J. S. L.; LIMA, A. M. P. A argumentação como proposta discursiva dos memes. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 19, jul. 2017.

IGNOTOFSKY, R. *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo*. Tradução de Sônia Augusto. São Paulo: Blucher, 2017.

KOHLER, L. O.; IOSHIURA, M. J. *Machismo na EMC: verdade ou mito?* Florianópolis: NEPET-UFSC, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2013.

POR QUE mulheres ganham menos (Temporada 1, ep. 3). Explicando [Série]. Criação: Ezra Klein, Joe Posner. Los Gatos, Califórnia, EUA: Produtora Netflix, 2018. (19 min.), son., color.

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

RAMOS, T. R. O.; CORSO, G. K. *Literatura e ensino I: 9º período*. Florianópolis: UFSC/CCE/LLV, 2013.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Orgs.). *Gêneros de texto/ discurso e os desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2014.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SANTA CATARINA. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na

educação básica. Florianópolis: SED, 2014.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas da educação brasileira*. Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

THOMÉ, D. *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2017.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Icone: EDUSP, 1988.

WELTER, T.; GROSSI, M. P. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 123-145, jan./abr. 2018.



Submetido em: 08/01/2020

Aceito em: 13/04/2020

**ENTRE LETRAMENTOS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:
O TEXTO LITERÁRIO AMAPAENSE
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**BETWEEN LITERACY AND IDENTITY BUILDING:
AMAPA'S LITERARY TEXT IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES**

Francesco Marino | [Lattes](#) | fbmguinness@yahoo.it
Universidade do Estado do Amapá

Lílian Latties | [Lattes](#) | lilian_latties@hotmail.com
Universidade do Estado do Amapá

Juliana Leão Cardoso | [Lattes](#) | juliana.leaoap@hotmail.com
Universidade do Estado do Amapá

Resumo: Neste trabalho buscou-se, como objetivo geral, analisar como os professores inserem os textos da literatura amapaense nas aulas de língua portuguesa e, de modo específico, entender o que os professores pensam acerca do ensino da leitura literária, compreendendo como tais textos são explorados nas escolas, além disso, discutir como a literatura amapaense pode favorecer à (re)construção e a negociação das identidades dos alunos. Para tanto, foram mobilizados conhecimentos da literatura, como o letramento literário e a formação de leitores literários, discutido, respectivamente, a partir de Cosson (2016) e Rouxel (2013); bem como também nos valem da Linguística Aplicada quanto ao letramento crítico e multiletramentos – segundo Cassany (2005), Matos e Valério (2010) e Cope e Kalantzis (2009) – e a (re)construção das identidades por meio da língua, de acordo com Maristella-de-Andrade e Figueiredo (2013), Rajagopalan (2009) e Norton (2013). Esta pesquisa é, portanto, qualitativo-interpretativista, sendo realizada em cinco escolas (A, B, C, D e E) por meio de entrevistas com cinco professores e da aplicação de questionários semiabertos aos responsáveis pelas bibliotecas e salas de leitura, todos pertencentes às escolas pesquisadas. Assim, diante dos dados que dispomos, avaliamos que ainda falta compreender e, conseqüentemente, trabalhar a leitura (incluindo a literária) e a produção escrita como práticas sociais que permeiam as atividades humanas, devendo oportunizar aos alunos práticas de ensino que os possibilitem pensar seus espaços locais por meio da leitura crítica, também de textos da literatura amapaense, e de modo a (re)construírem suas identidades.

Palavras-chave: Literatura Amapaense. Letramento Literário. Letramento Crítico. Identidade.

Abstract: In this work, we sought, as a general objective, to analyze how teachers insert texts from Amapá literature in Portuguese language classes. In a specific way, we tried to understand what teachers think about teaching reading, how such texts are explored in schools, and in addition to discuss how Amapá literature can favor the (re)construction and negotiation of students' identities. To this end, knowledge of literature was mobilized, such as literary literacy and the training of literary readers, discussed, respectively, from Cosson (2016) and Rouxel (2013); Applied Linguistics regarding critical literacy and multi-skills - according to Cassany (2005), Matos and Valério (2010) and Cope and Kalantzis (2009) - and the (re) construction of identities through language, according with Maristella-de-Andrade; Figueiredo (2013), Rajagopalan (2009) and Norton (2013). This research follows, therefore, a qualitative-interpretative nature, being carried out in five schools (A, B, C, D and E) through interviews with five teachers from each school and the application of semi-open questionnaires to those responsible for libraries and reading rooms from the surveyed schools. Thus, regarding the data we have available, we evaluate that it is still necessary to understand and, consequently, work on reading (include the literature) and written production as social practices that permeate human activities, providing students with teaching practices that enable them to think about their local spaces through reading, also from texts of Amapá literature, in order to (re) construct their identities.

Keywords: Amapaense Literary. Literary Literacy. Critical Literacy. Identity.

1 Introdução

O presente artigo parte de reflexões e analisa os dados de uma pesquisa realizada em escolas públicas estaduais situadas no município de Macapá/Amapá sobre o trabalho com o texto literário a partir de práticas voltadas para a formação de um leitor crítico. Portanto, iremos discutir como o texto literário é significativo no processo de ensino de leitura e produção escrita, sendo indispensável numa formação pautada no letramento crítico e literário, que, quando comprometida e trabalhada em sala, como a literatura amapaense, pode oportunizar a (re)construção das identidades dos alunos.

É evidente que, quando se busca interpretar e construir sentido, práticas de letramento estão sendo exercitadas, seja de ordem do letramento crítico e/ou literário, e, quando se pensou na construção deste trabalho à luz desses letramentos, se buscou pro-

blematizar a importância de trabalhar de maneira efetiva com o texto literário na escola, com destaque aos textos da literatura amapaense, por entendermos que existe uma necessidade de oportunizar aos alunos a autonomia e a reflexão crítica frente às discussões sociais e a construção de suas identidades locais.

Assim, esclarecemos, brevemente, que esta pesquisa foi desenvolvida de modo qualitativo-interpretativista em cinco escolas (denominadas aqui por: A, B, C, D e E), nas quais realizamos entrevistas, com cinco professores, e aplicamos questionários semiabertos aos responsáveis pelas bibliotecas e pelas salas de leitura das escolas pesquisadas. Dessa forma, este texto encontra-se organizado de modo a apresentar nossas reflexões teóricas no que se refere aos estudos dos letramentos crítico e literário, bem como sobre a construção de identidade por meio da língua e das linguagens (como o é a literatura, a exemplo da segunda), para, em seguida, discutirmos nossas decisões metodológicas e a leitura analítica dos dados gerados.

2 Entre o letramento crítico e o literário: discussões sobre o ensino de leitura e a (re)construção de identidades

De início, é necessário pensar sobre o processo de leitura, como compreendemos e o que representa. Por isso, aclaramos, de antemão, que acreditamos na “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL, 2013, p.20). Ou seja, consideramos o processo de leitura como um meio que possibilita o conhecimento de mundo, pois somos, a todo momento, levados a realizar inúmeras leituras, nas quais decodificar palavras não é suficiente, demandando, portanto, que a compreensão textual seja fruto da construção de sentidos, possível quando partimos da leitura como prática social e, conseqüentemente, a articulamos com outras linguagens.

Ao considerar a leitura como um instrumento para a construção do conhecimento, se pressupõe que a escola (instituição socialmente responsável pela sistematização da produção de conhecimento) precisa pensar em estratégias que levem o aluno a usá-la como prática social. Para tal, Rouxel (2013) faz alguns apontamentos sobre como formar um sujeito leitor. A primeira necessidade, ao se trabalhar um texto literário, é “renunciar [professor e aluno] à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20). Isto é, possibilitar ao aluno que ele se desafie a correr riscos quanto à interpretação e que, ao mesmo tempo, aconteça uma troca de saberes nesse processo interpretativo.

No entanto, é necessário percebermos que a leitura é um processo de construção de saberes que pode ser desenvolvida por meio de estratégias, demandando que, ao longo de todo esse processo, o professor seja mediador desse conhecimento, tendo ele o papel de orientar os alunos, ajudando-os a estabelecer conexões entre esses saberes. Além disso, essa mediação permitirá que os alunos compreendam as discussões oportunizadas no texto, se estendendo à escrita, uma vez que há uma relação direta entre as atividades de leitura e produção escrita.

Portanto, se, no contexto da sala de aula, o professor sugere que seja trabalhado o gênero conto e, ao invés de ser realizada a leitura de textos desse gênero na íntegra, lê-se somente um excerto, muitas características daquele gênero podem passar despercebidas, e isso impactará, posteriormente, na compreensão dos significados a serem construídos sobre o texto e na produção de futuros contos pelo próprio aluno. Ademais, esse contato efetivo com o texto literário possibilita ao aluno compreender como o texto é estruturado e que caminhos podemos tomar para construir uma escrita a partir das leituras realizadas ao longo da vida.

Diante disso, convém lembrarmos que existem inúmeros apontamentos que permeiam a escolarização da leitura e da literatura na escola. As leituras são previamente selecionadas e pensadas de acordo com o currículo, a junção das disciplinas de língua portuguesa e literatura sobrecarregou o professor, pois, ao longo das aulas, ele precisa pensar em estratégias para trabalhar a gramática, a literatura e a produção de texto, a última comumente denominada de redação, sem que muitos tenham tido formação necessária para repensar suas concepções de ensino de leitura, literatura e produção de textual, a fim de compreender como estabelecer relações entre esses campos de conhecimento. Esses fatores impactam diretamente na sala de aula e “a escola não contempla o mundo da comunidade em que está localizada, ela [ainda] é o pensar do poder público descolado da sociedade e de suas práticas sociais” (BORTOLANZA, 2014, p. 39).

Além disso, no espaço heterogêneo da sala de aula ainda é comum encontrar dificuldades ao trabalhar com a leitura literária¹. Isso decorre por inúmeros fatores, dentre eles as poucas práticas de escolarização da leitura que encorajem um contato efetivo com o texto, seja ele literário ou não. Porém, outro fator apontado, é a forma como a escolarização do texto literário acontece, pois

¹ De acordo com Santos (2010), o que acontece na aula de língua portuguesa ainda é o ensino de história da literatura com o propósito de se ensinar literatura, e não um *trabalho com a leitura literária*, pois quando a segunda é realizada, mobiliza inúmeros conhecimentos e vivências dos envolvidos nesse processo e a partir desse confronto surge a negociação e a construção dos sentidos. Por isso, usamos os termos “leitura literária” e “texto literário” ao longo dessa discussão, e não ensino de literatura ou da história da literatura.

Numa escolarização inadequada, observa-se a ausência de uma proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a interação entre a literatura e as demais áreas do conhecimento. Soma-se a isso o fato de a escola explorar atividades que tratam a literatura como uma espécie de “universo de signos agradáveis, tranquilizadores e decorativos, que ‘ajuda’ o aluno a escrever sem erros de sintaxe ou de ortografia, e indicar as datas das obras ‘principais’ e a biografia de seus autores [...]”. (MARTINS, 2006, p. 89).

Desse modo, o trabalho com a leitura literária da sala de aula recai sobre a disciplina de língua portuguesa e, por sua vez, comumente é usada como material de apoio para discussões linguísticas, deixando a estética e outros elementos presentes no texto literário à margem das discussões nas aulas, sendo a leitura realizada, muitas vezes, unicamente para o preenchimento de fichas de leitura. Nessa perspectiva, sendo o texto literário um dos meios de representação da linguagem, devemos pensar em recursos metodológicos que possibilitem o trabalho com a leitura literária. Ou seja, é preciso oportunizar que o aluno (re)signifique seus conhecimentos, criando sentido para aquilo que foi lido. Nessa lógica, Cope e Kalantzis afirmam que

En una pedagogía de la multialfabetización, todas las formas de representación, incluyendo la lengua, deberían ser contempladas como procesos dinámicos de transformación antes como procesos de reproducción. Es decir, los creadores de significado no son simples replicantes de unas convenciones representacionales. Sus recursos para la creación de significado pueden encontrarse en objetos representacionales, modelados de acuerdo a formas familiares y, por tanto, reconocibles. Sin embargo, tales objetos aparecen reelaborados. Los creadores de significado no se dedican a utilizar simplemente aquello que les ha sido dado: son creadores y recreadores por derecho propio de signos, y transformadores de significado. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 66).

Portanto, é necessário que estejamos preparados para mediar a (re)construção dos múltiplos sentidos possíveis sobre o texto, não havendo mais espaço para que olhemos para os alunos-leitores como meros reprodutores. Assim sendo, Rojo (2013) aponta que, os multiletramentos, termo cunhado pelo New London Group (NLG), engloba a multiplicidade de linguagens, bem como a pluralidade e a diversidade cultural, demandando processos de transformação decorrentes de práticas de letramentos, sejam elas sociais, culturais e discursivas, oportunizando o protagonismo dos alunos. Assim, o trabalho com a leitura literária deve ser pautado sempre no ensino contextualizado, devendo sobrepor a análise dos aspectos gramaticais, o ensino da contextualização histórica ou da busca por

características de um período literário na escrita de determinado autor, uma vez que o estudo do texto literário deve ir além. Ou seja, é necessário conduzir o aluno para que ele perceba a necessidade de realizar uma leitura crítica, visto que

[...] ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. (CASSANY, 2005, p. 91)

A partir desse olhar mais atento e crítico na prática de leitura, o aluno poderá perceber que muitos são os elementos que contribuem para essa visão mais complexa sobre o texto, podendo, então, identificar quais ideias o permeiam e quais os impactos daquele texto na sociedade ou para um grupo de leitores, bem como identificar quais são os interesses estabelecidos naquela escrita.

Assim sendo, se considerarmos o romance amapaense *As Aventuras do Professor Pierre na Terra Tucuju*, da escritora Maria Ester Carvalho, o livro trata de um francês, Pierre, que é professor e mora em Macapá (capital do estado do Amapá). Ao longo do texto, são abordados aspectos históricos sobre a formação da cidade e do principal quilombo local (o Curiaú), retratando, ainda, a construção, pelos escravos, da Fortaleza de São José de Macapá, da Pedra do Guindaste, do Mercado Central, considerando vários períodos sociohistórico, incluindo a Ditadura Militar no Amapá.

Dessa forma, a obra conta como se deu a formação histórico-cultural do povo amapaense. Tal livro poderia, inclusive, ser usado de forma interdisciplinar – entre as disciplinas de língua portuguesa, história e geografia, uma vez que é possível estabelecer um diálogo entre essas áreas de conhecimento ao longo do texto. A partir de uma leitura crítica, os alunos poderiam compreender como se deu a formação do estado do Amapá e quais os impactos desses acontecimentos históricos na sociedade atual.

De acordo com Martins (2013, p. 87), “abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma visão mais crítica do fenômeno literário”. Isto é, o aluno passa a vivenciar a literatura por meio das práticas sociais mobilizadas no texto.

Além do mais, Cassany (2005) aponta ainda que ser crítico possibilita que o leitor consiga se situar frente ao contexto sociocultural do texto, entendendo o que foi incluído ou excluído do discurso, reconhecendo e participando de práticas dis-

cursivas, identificando questões socioculturais que perpassam o gênero discursivo e/ou literário em questão e quais os efeitos provocados por determinado discurso em uma comunidade, de maneira que tome consciência de seu papel enquanto leitor e sujeito construtor de significado.

Sobre ser crítico, Freire (1997) nos diz que ensinar exige criticidade, curiosidade e criatividade para ser efetivada, já que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1997, p. 33).

Desse modo, não podemos pensar em formação crítica se não estamos dispostos a agir criticamente em nossa prática docente. Estar em sala é desafiar-se constantemente. Além disso, entre os muitos papéis designados à escola, oportunizar a formação crítica do aluno, talvez seja um dos mais desafiadores, afinal, o letramento crítico perpassa pela leitura e produção escrita.

Portanto, deve-se preparar o aluno para além da formação linguística, cabendo à escola preocupar-se também com a formação do sujeito crítico. Essa formação deve acontecer de maneira que a leitura e a produção escrita sejam trabalhadas a partir de práticas sociais que envolvam o letramento crítico. Nesse sentido, possibilitar o aluno pensar criticamente frente à sociedade é oportunizá-lo criar significados, para que este entenda a linguagem como uma prática sociocultural, tornando as práticas de leitura e produção escrita mais significativas, uma vez que agir criticamente implica questionar, reler e reescrever a vida cotidiana (HOPPE, 2014).

Para tanto, se faz necessário que a formação seja pensada para viabilizar o senso crítico. Assim, devemos olhar para construção crítica durante o processo escolar, de modo que os alunos percebam sua importância não só na formação educacional, mas também política. Santos (2013, p. 06) aponta que “o letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças”, isto é, tal prática possibilita a compreensão daquilo que está, por vezes, nas entrelinhas, passamos a preencher as lacunas deixadas pelo autor a partir do nosso conhecimento de mundo.

Nesse sentido, o professor poderia usar contos da literatura amapaense, como “O Bálsamo” do escritor Fernando Canto, e indagar seus alunos sobre as lacunas deixadas ao longo do texto: quem aqueles albinos representavam? Quem os Túnicas de Seda simbolizavam dentro do texto? Podemos fazer uma leitura crítica acerca de aspectos políticos presentes no texto? Além dessas indagações, o conto traz, em sua ambientação, elementos da cultura amazônica, como árvores, costumes, expressões típicas da nossa região. Toda essa construção feita ao longo do texto permite que, durante a leitura, o aluno se reconheça e (re)construa suas identidades no processo de leitura.

Segundo Mattos e Valério (2010, p. 141), o letramento crítico (LC)

tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição (FREIRE, 1970). Portanto, somente a sala de aula democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo LC, que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara.

Dessa forma, além do professor, o aluno é parte vital para que tais eventos de letramento² aconteçam, a partir de todo o processo reflexivo que envolve a busca pelo entendimento do eu e do outro. Ou seja, as práticas de letramento crítico contribuem para o crescimento pessoal e intelectual do aluno, desenvolvendo a percepção sobre as manifestações que formam a sociedade, já que, “por mais que tenhamos opiniões, crenças e valores individuais, eles são adquiridos no processo de socialização com os outros.” (BANNELL, 2016, p. 38).

Nessa perspectiva, o letramento literário atua diante das práticas que envolvam leitura e escrita de textos literários, perpassando por inúmeros momentos da vida. Segundo Cosson (2016), o primeiro contato com esse letramento ocorre com as cantigas de ninar e se arrasta a cada leitura realizada ou filme assistido. A partir disso, ocorre a apropriação, ou seja, o leitor atribui sentidos à linguagem literária, usando a palavra para ressignificar a partir dela mesma. Assim, desde a infância, o ser humano é atravessado por práticas de letramentos, entretanto, essas práticas precisam ser aprimoradas em diversos espaços sociais, o que inclui a escola, devendo o processo de ensino-aprendizagem pautar-se em condutas que emancipem o aluno.

² Segundo Barton e Lee (2015), as práticas de letramentos são os conhecimentos mobilizados durante uma interação, na qual este acontecimento é compreendido como evento de letramento. Além disso, não vemos as práticas de letramentos, mas a partir dos eventos podemos compreender quais práticas foram mobilizadas no processo sociocomunicativos.

Decerto, o letramento literário amplia as habilidades de leitura, permitindo ao aluno que ressignifique o texto lido a partir do olhar mais atento sobre o texto. Desse modo, seu objetivo é “nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas como um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106), possibilitando o exercício do senso crítico a partir do diálogo com o texto, permitindo que aluno não faça uma leitura mecânica, mas seja questionador frente ao que lhe foi apresentado.

Ademais, compreende-se que esse contato é significativo, uma vez que amplia a maneira como vemos e podemos (re)escrever o que nos cerca por meio da linguagem, pois “o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo [...] e constituímos o mundo basicamente por meio das palavras” (COSSON, 2016, p. 15). Assim, os textos nos ajudam a (re)significar o mundo e as relações. Além do mais, a partir do momento em que se passa a entender que a capacidade de atribuir sentido ao texto é ampliada de acordo com as experiências vividas, e que isso possibilita a (re)significação das leituras realizadas, não se pode mais ver a leitura literária como uma atividade individualizada, e sim compartilhada, cujas trocas de experiências possibilitam o crescimento intelectual e social dos sujeitos.

Da mesma forma, considera-se que a literatura possibilita ao leitor “[...] tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17). Logo, é no decorrer da leitura que ativamos a imaginação para (re)conhecer o que nos cerca ou o que está distante dos nossos olhos, usamos também a linguagem para ler mundo, a nós mesmos e aos outros, de modo que essa busca por compreender se estenda a visão crítica daquilo que é e como é retratado no texto literário.

Nessa perspectiva, para a construção desse conhecimento,

adotamos como princípio de letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2016, p. 47-48).

Assim, o letramento literário permite que o aluno construa conhecimento a partir daquilo que ele já conhece, ampliando sua percepção de mundo pelo uso da linguagem como prática social, por meio da leitura e da produção escrita. Diante do que já foi exposto acerca dos letramentos crítico e literário, é necessário destacar que “estamos sempre interpretando o mundo e nos situando nele a partir de nossas interpretações” (BANNELL, 2016, p. 37). Diante disso, o ato de construir significados pode ser visto como uma ação indispensável à condição humana.

Por outro lado, enquanto sujeitos pós-modernos, somos detentores de múltiplas identidades, as quais também são mobilizadas nas leituras que fazemos. Atualmente, no âmbito da linguística aplicada, têm-se cada vez mais buscado compreender como se dá essa relação entre língua e identidade, uma vez que, os sujeitos se constituem e criam significados a partir da língua/linguagem.

No entanto, é valoroso que pensemos na literatura como um espaço propício à (re) construção e à (re)negociação das identidades dos alunos, posto que os textos locais trazem consigo a história (impressa ou oral), levando-se em consideração a linguagem e a cultura. Eles retratam a Macapá de hoje e narram com certo saudosismo, contando, por exemplo, as resistências enfrentadas pelo Marabaixo ao longo da história, enquanto símbolo de manifestação cultural da comunidade afroamapaense, momento em que seus ladrões³ recontam a história do povo negro também escravizado no Amapá, cuja cultura ancestral resiste nos dias de hoje.

Diante disso, entendemos que, nas aulas de língua portuguesa, o uso de textos da literatura local favorece a (re)construção das identidades dos alunos, uma vez que “as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas [...]” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 71). Portanto, compreendemos que o texto literário é vital não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também, para a discussão de questões identitárias.

Assim, como as identidades são plurais, o texto literário também é dotado de pluralidade, pois é “marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos e estilísticos)” (MARTINS, 2006, p. 87). Portanto, essa pluralidade na sala de aula só se mostrará se houver a inserção de inúmeras representações literárias no espaço escolar. Entretanto, é necessário que essa inserção seja pensada pela escola, já que que, muitas vezes, trabalham-se unicamente os textos previstos nos livros didáticos, que costumam tratar de realidades distintas da vivida pelo aluno amazônida. Os textos da lite-

³ Segundo Canto (2017) diz-se “ladrão” porque o poeta, ou compositor “rouba” um acontecimento do cotidiano e o torna público ao transformá-lo em música.

ratura amapaense, além do caráter histórico, retratam os imaginários amazônicos, a vida dos ribeirinhos, dos quilombolas, se caracterizando por uma linguagem poética, ou até mesmo valendo-se do realismo maravilhoso.

Dessa forma, a linguagem atua como mediadora desse processo de (re)construção das identidades pois “o que cria a identidade é a diferença e [...] é na língua e por meio da língua que elas se constituem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 33). Portanto, é crucial que os alunos percebam essas diferenças, se (re)conheçam e busquem negociar nas diferenças. Por conseguinte, sabemos que a sala de aula é um ambiente que acolhe múltiplas identidades e toda essa pluralidade são mediadas pela língua/linguagem, seja ela escrita ou falada. Assim sendo, cabe à escola intervir nesse processo.

Do mesmo modo, Bauman (2005) mostra que o sujeito pós-moderno é dotado de inconstância, ou seja, que sofre continuamente transformações quanto a sua identidade, para ter a sensação de pertencimento⁴, ainda que este seja momentâneo. Portanto, é crucial que passemos a compreender a sala de aula como um espaço em que, diariamente, inúmeras identidades são (re)construídas. Logo, quanto mais os “estudantes tiverem um sentimento de apropriação do processo de construção de significado, eles terão suas identidades de aprendizes valorizadas e participarão de forma mais ativa nas práticas de letramento” (NORTON, 2013, p. 89).

Em vista disso, a inserção de textos da literatura amapaense nas aulas de língua portuguesa, e estes sendo trabalhados de modo que se busque desenvolver práticas de letramento crítico e literário, possibilitará a (re)construção das identidades dos alunos, uma vez que, a partir desse contato com a literatura local, o aluno empreende seu pertencimento, por meio da leitura de elementos que simbolizam sua realidade retratados na obra lida.

3 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida com cinco professores de língua portuguesa, além de quatro servidores das bibliotecas e três das salas de leitura. Dessa forma, usamos, como principal critério de seleção dos participantes a aceitação. Os instrumentos mobilizados para a geração de dados foram entrevistas com professores e questionários aplicados aos responsáveis pelas salas de leitura e pelas bibliotecas das escolas pesquisadas, estando três delas localizadas na área central, uma na zona sul e uma na zona norte da cidade de Macapá/Amapá, como discutiremos mais a seguir.

⁴ Para Bauman (2005), na modernidade líquida, não estar inserido em uma comunidade significa não pertencer. Assim, quando o indivíduo integra um grupo ele passa a sentir que é parte dele, daí a ideia de pertencimento. Entretanto, Bauman, pondera que identidade e pertencimento são negociáveis e revogáveis.

3.1 Como os dados foram gerados?

Conforme o que já foi inicialmente abordado, para este trabalho, buscamos investigar o que pensam os professores quanto ao trabalho com o texto literário amapaense, observando, ainda, os livros que se encontram disponíveis nas bibliotecas para acesso dos alunos. Assim, essa pesquisa é qualitativa, uma vez que se visou entender a realidade pesquisada. De acordo com Chizzotti (2003, p. 222), o termo “qualitativo” implica em “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Diante disso, buscamos compreender os fatos compartilhados pelos participantes sobre o tema pesquisado.

Além disso, para que tais dados fossem gerados, realizamos, primeiramente, entrevista individual com cinco professores. Em seguida, foram aplicados os questionários junto aos responsáveis pelas salas de leitura e pelas bibliotecas das escolas pesquisadas. Portanto, com as entrevistas, pudemos entender, no decorrer da análise discursiva dos professores, como se apresenta a literatura amapaense em suas salas de aula. Além do mais, Flick (2009) aponta que no ato da entrevista semiestruturada consegue-se o consentimento do entrevistado para inserção de enunciados. Desse modo, buscamos realizar as entrevistas de maneira que os professores ficassem à vontade para relatar sua vivência em sala de aula, seus anseios e suas frustrações, nos possibilitando compreender o contexto no qual aquele professor está inserido. Assim sendo, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. No momento da transcrição, fomos realizando o recorte dos excertos das falas dos professores que analisaríamos.

Ademais, concomitante ao período de entrevistas, realizamos visita as bibliotecas e salas de leitura das escolas. A intenção era fazer um breve levantamento dos exemplares de livros da literatura amapaense existentes nesses espaços. Portanto, optamos por realizar a pesquisa nesses dois espaços porque, em alguns momentos, percebemos que as escolas os compreendiam como locais distintos.

Para que pudéssemos ter esse breve panorama, foi aplicado um questionário semiestructurado, pois queríamos ir além de questões fechadas. Desse modo, com o questionário, investigou-se o número de livros da literatura amapaense existentes nesses espaços e se haviam projetos de incentivo à leitura nessas escolas. Ao final, realizamos a tabulação dos dados, conforme apresentado na análise dos dados.

Para tanto, certos cuidados éticos foram tomados. Dentre eles, nos valemos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a finalidade de esclarecer a natureza e objetivos da pesquisa, bem como de assegurar que todos os participantes fossem conhecedores dos seus direitos, incluído o de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e da substituição do seu nome por um pseudônimo, a fim de garantir seu anonimato. Da mesma forma, os nomes das escolas também foram substituídos pelas mesmas razões.

Sendo assim, iremos tratar as escolas como sendo: *A, B, C, D e E*, estando localizadas as três primeiras na área Central, e as outras duas na Zona Sul e Zona Norte, respectivamente. Seguindo a mesma ordem, os professores serão aqui denominados por: *Eva, Bernardo, Heloísa, Luíza e Vicente*, bem como os servidores das bibliotecas tiveram seus nomes substituídos por: *Jéssica, Lorena, Geise e Joaquim* e os da sala de leitura serão denominados por: *Geovana, Luana e Roberta*, conforme pode ser visto na subseção a seguir.

3.2 O contexto pesquisado e os sujeitos da pesquisa

Conforme fora dito anteriormente, a pesquisa se dividiu entre as salas de leitura e biblioteca, sendo aplicado questionário aos responsáveis por esses espaços, e entrevistas com os professores de língua portuguesa, sendo dois desses professores de turmas do ensino fundamental e ensino médio. Logo, ao todo, foram doze participantes envolvidos na pesquisa, entre servidores das bibliotecas e salas de leituras e professores de língua portuguesa.

Assim, para que pudéssemos dar início a essa pesquisa tivemos que estabelecer critérios para a seleção das escolas. De início, cogitamos em realizar esse levantamento somente nas escolas de ensino médio que têm certa proximidade geográfica com a Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP), pois entendemos que, em tese, seriam as escolas mais bem assistidas. Além disso, outro fator considerado foi ter ao menos duas delas fazendo parte do programa de Educação em Tempo Integral (ETI), escolas que seguem um novo modelo implementado no estado desde o ano de 2017.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, entendemos que havia a necessidade de entender essa área a ser investigada. Por este motivo, decidimos então buscar outras duas escolas, sendo uma situada na zona sul da cidade e outra na zona norte. Para estas duas escolas, a escolha justifica-se unicamente pelo critério de aceitação. Assim, as escolas são discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 1. As escolas pesquisadas

Escolas	Localização (região da cidade)	Tempo de Fundação	Segmentos (EF/EM) ⁵	Turnos de atividades (manhã, tarde e/ou noite)	Quantidade de alunos
A	Central	49 anos	EM	Manhã e tarde	366
B	Central	73 anos	EM	Manhã e tarde	286
C	Central	66 anos	EM	Manhã, tarde e noite	2.600
D	Zona Sul	35 anos	EF e EM	Manhã, tarde e noite	1.400
E	Zona Norte	20 anos	EF e EM	Manhã e tarde	1.080

Fonte: Elaborado pelos autores.

As escolas A, B e C estão situadas na zona central de Macapá, sendo as duas primeiras atendidas pelo programa do ETI, também em 2017, e funcionando em dois turnos (manhã e tarde). A terceira escola não contempla ETI, mas funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite). Além disso, diferentemente das duas primeiras, a escola C possui turmas na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA). A escola D está localizada na zona sul, e a escola E, situada na zona norte da cidade. Ambas atendem alunos dos seguimentos de ensino fundamental e médio, mas apenas a escola D funciona nos três turnos.

Após esse breve panorama das escolas, situamos quem são os professores participantes da pesquisa no quadro abaixo:

Quadro 2. Professores de Língua Portuguesa/Literatura

Professor(a)	Formação	Tempo de atuação na educação	Instituição formadora	Segmento em que trabalham (EF ou EM)
Eva	Licenciatura em Letras com especialização em Gênero e Diversidade na escola	15 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EM
Bernardo	Licenciatura em Letras em Português/Espanhol e especialista em Literatura Portuguesa	5 anos	Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP)	EM
Heloísa	Licenciatura em Letras e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	14 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EM

⁵ Ensino fundamental (EF) e Ensino médio (EM).

Luíza	Licenciatura em Letras com especialização em Língua Portuguesa	24 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EF e EM
Vicente	Licenciatura em Letras	13 anos	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	EF e EM

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que os professores Eva, Bernardo, Heloísa, Luíza e Vicente trabalham, respectivamente, nas escolas A, B, C, D e E. Por fim, apresentamos as informações dos participantes das bibliotecas e das salas de leitura. A princípio, nossa intenção era, prioritariamente, aplicar o questionário unicamente nas bibliotecas das escolas. Entretanto, em alguns momentos, chegamos a ouvir: “esse tipo de obra só tem na sala de leitura” ou o inverso. Diante de tal observação, decidimos estender o questionário às salas de leitura, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 3. Servidores Responsáveis pela Biblioteca e/ou Sala de Leitura

Professor (a)	Formação	Escola em que atua	Tempo de atuação na biblioteca	Tempo de atuação na sala de leitura
Lorena	Pedagogia	A	16 anos	-----
Roberta	Não informada	A	-----	16 anos
Jéssica	Pedagogia	B	4 anos	-----
Geise	Magistério	C	3 anos	-----
Luana	Pedagogia	D	-----	10 anos
Geovana	Pedagogia	E	-----	10 anos
Joaquim	-----	E	-----	-----

Fonte: Elaborado pelos autores.

O acervos das salas de leitura e das bibliotecas são formados por livros doados pelo estado, pela comunidade e, em alguns casos, são comprados com recursos arrecadados pelas escolas. Em suma, esses são os sujeitos participantes da pesquisa, na próxima seção iremos discutir a análise dos dados.

Análise dos dados

Diante do que foi apresentado, partimos para a análise dos dados, destacando que iremos discorrer sobre como a leitura é trabalhada nas aulas dos professores, qual o critério de seleção dos textos usados, como se dá o ensino de leitura e de que forma os professores trabalham literatura nas aulas, com destaque à literatura amapaense.

4.1 O ensino de leitura nas escolas pesquisadas e a concepção dos professores sobre o ensino de leitura

De acordo as considerações feitas no referencial teórico, a concepção que temos ou como compreendemos leitura pode refletir diretamente na maneira como a trabalhamos na sala de aula. Diante de tais considerações, procuramos compreender como o trabalho com a leitura do texto literário acontecia na sala de aula dos professores participantes. Assim sendo, ao longo da entrevista, perguntamos sobre como o trabalho com a leitura se apresenta ao longo das suas aulas.

Desse modo, quando perguntados sobre como a leitura e a produção escrita são trabalhadas durante as aulas, obtivemos algumas respostas, como a da professora Eva:

Nesse momento, nós estamos vendo uma adaptação dos contos de Machado de Assis, porque nós trabalhamos na sequência didática⁶ conto que é um texto de porte pequeno, tem a característica de conto, eles leram de forma individualizada, depois há a leitura em sala para que haja a demonstração de como cada um está lendo [...]. (Eva – professora escola A, grifo nosso.)

Diante do excerto, podemos perceber que o ensino de leitura aparece de modo restrito. Segundo o que é apresentado pela professora Eva, dentro daquele contexto, a leitura é usada como uma maneira de investigação à habilidade leitora que os alunos do EM apresentam. Assim, apesar de ser realizada, primeiramente a leitura de forma individualizada, posteriormente, ela enfatiza a necessidade da leitura em grupo para que aconteça a verificação de como os alunos estão lendo. Em nenhum momento, ela relata os sentidos que poderiam ter sido discutidos durante a aula referentes ao texto. À vista disso, quando Bortolanza (2013) discute sobre a mecanização do processo de leitura, ações como essas acabam por reduzir o valor do texto literário, de modo que não se discutem os sentidos e tão pouco sua contextualização como objeto histórico e social.

Ademais, outra professora relatou que

Como o foco todo é na redação do ENEM, então eu trago os textos, eles ficham os textos, extraem as ideias principais, uns fazem mapa mental, outros não, outros só sintetizam as ideias. Depois nós vamos debater o texto, isso eles pegam pelo menos três textos diferentes... eles leem, ficham, debatem e depois a gente começa a trabalhar a parte de produção textual. A gente lê na sala, eles leem também, com muita dificuldade porque eles estão perdendo cada vez mais essa habilidade, é muito complicado. Mas eles leem [...]. (Heloísa – professora escola C, grifo nosso)

⁶ Faz-se necessário esclarecer que, a sequência didática tratada no excerto da professora Eva diz respeito ao que se chama de “Teste de Nivelamento”, produzido pelo Instituto de Qualificação Educacional (IQE). Desse modo, toda semana a(o) professora(o) de escolas participantes do programa ETI realizam a atividade proposta por meio de sequência didática. Assim, a intenção é que, ao longo do teste, aconteça um resgate de saberes, de modo que sejam preenchidas lacunas referentes ao aprendizado.

Do mesmo modo, a professora Heloísa acaba direcionando os alunos para a realização de fichamentos e outras formas engessadas de leitura e escrita, visto que eles somente têm a tarefa sintetizar as ideias trazidas ao longo do texto, não construindo significados sobre e a partir do texto. Portanto, nos dois casos, a leitura e a produção escrita são vistas como práticas que não demandam um processo reflexivo.

Outro fator observado acerca do ensino de leitura gira em torno da sua sistematização, isto é, como uma forma de verificar e ou analisar o nível dos alunos e não como uma maneira de levá-los a construção do pensamento crítico de (re)negociação de sentidos e do exercício de buscar entender que/quais interesses permeiam naquele texto, ou seja, encorajar o aluno a ir além, conforme discute Luke e Frebody (1997).

Assim, quando se limita o aluno a realizar determinada atividade que impossibilite ou reduza seu campo de visão ou aproximação efetiva com o texto, ele acaba deixando pelo caminho tais saberes que contribuiriam de maneira mais efetiva para compreensão leitora, levando-o a realizar uma leitura mais crítica, de modo que, ao invés de (re)produzir um fichamento, ele passe por um processo reflexivo e empreenda a escrita de modo mais pontual.

Ademais, após entendermos melhor como os professores trabalham leitura e escrita nas aulas, procuramos compreender como esses textos são selecionados e quais critérios são adotados para a seleção. Assim, quando perguntados sobre a escolha dos textos:

De acordo com o conteúdo, o período [literário]. Se naquele momento, naquele bimestre eu preciso trabalhar poema, então eu busco alguns poemas e eu já busco qual é a literatura, qual escola literária, classicismo? Então vamos valorizar o soneto... o que é um soneto? Qual a estrutura de um soneto? Isso com uma questão do ENEM, de seleção. [...] Nunca é solto... por exemplo, o Machado de Assis, apesar de ser um escritor realista, que eles irão ver a partir do segundo ano [...]. O critério é o conteúdo. (Eva – professora escola A).

Conforme nos contou a professora Eva, a escolha dos textos usados em suas aulas está diretamente ligada ao período literário que será trabalhado naquele bimestre, ou seja, a escolha se dá a partir do conteúdo que é previamente pensado e estabelecido no currículo. A partir disso, inicia-se o estudo quanto à estrutura e outros aspectos do texto. Ela cita inclusive o trabalho realizado entre literatura e língua portuguesa e, em alguns momentos, deixa transparecer que os textos são usados, mas algumas temáticas serão aprofundadas somente no ano seguinte, pois a discussão ainda não está prevista para aquele momento. Por conseguinte, duas professoras relataram que:

Normalmente é pelo estilo de época que são, normalmente, os mais cobrados, eu só deixo livre para autor contemporâneo no quarto bimestre e é por isso que eles trazem as leituras que eles gostam, até o terceiro tem que ser mesmo os clássicos [...] Agora, eu sempre procuro trabalhar, por exemplo, Jorge Amado. Então, eu trago o filme... trago o livro e o filme, mas eu explico a diferença entre eles para ver se eles conseguem perceber que há diferença entre a obra escrita e a obra cinematográfica [...]. (Heloísa – professora da escola C).

Seleciono de acordo com o meu gosto e dos meus objetivos, mas também, por exemplo, na leitura dos livros eu deixo livre para que eles escolham. Agora, claro, se eu quero um livro que tenha personagens, eles podem escolher entre aqueles exemplos todos... eu separo já. Se eu quero crônica, eu já separo sempre as crônicas e eles ficam livres para escolher a crônica. Por exemplo, nós trabalhamos o livro da Luli Rojanski “O Lugar da Chuva” que é uma autora que mora aqui no Amapá e ela fala nesse livro só sobre os municípios daqui do Amapá, mas cada um escolheu a sua crônica, eles deram uma olhada em todo o livro e escolheram. Então, isso é importante também, que o aluno tenha essa permissão, essa capacidade de escolher os seus textos também para levar. (Luíza – professora escola D).

Como já discutido anteriormente, percebemos certa preocupação da professora Heloísa em relação ao ENEM. Em sua fala ela elenca sobre seleção dos textos que são “mais cobrados” e que os alunos só podem escolher o que irão ler somente no quarto bimestre, isto é, quando a referida prova já foi realizada. Desse modo, inicialmente, tal fala passa a impressão de que a negociação referente à leitura entre professora e alunos só acontece após tal período.

No entanto, apesar de ela haver expressado que as escolhas são realizadas de acordo com o estilo de época, ou seja, a partir dos conteúdos previstos, a professora relata trabalhar com a obra literária associada à adaptação cinematográfica, esclarecendo para os alunos que essa produção não substitui o trabalho com o texto literário, o que se configura como uma forma de letramento literário, durante a qual, a partir da condução praticada nessa discussão, poderá se observar as propostas de adaptações, cujos detalhes são (re)configurados para se estabelecer um roteiro. Além do mais, dependendo da problematização realizada pela professora, práticas de letramento crítico também poderão ser contempladas ao longo da aula.

Por outro lado, a professora Luíza explica a seleção que faz, sendo uma prévia a partir daquilo que gosta, entretanto, os alunos podem optar por realizar a leitura de obras que já foram previamente selecionadas. Diante disso, a professora participante

cita, como exemplo, o livro *O Lugar da Chuva*, da escritora Luli Rojanski, que cada aluno escolheu uma crônica para a realização de um trabalho. Além disso, ao longo da entrevista, a professora Luíza narrou como os alunos recepcionavam tais obras e a maneira como eles se veem nesses textos, relatando suas memórias, sua vivência nos espaços discriminados nos textos. Ou seja, ao experienciar a leitura de textos da literatura amapaense, o processo de construção sentido torna-se mais natural por se tratar de um contexto por eles conhecido.

Outrossim, investigamos, junto aos professores, como os textos selecionados eram trabalhados nas aulas de língua portuguesa, visto que entendemos a importância da leitura completa do texto literário, para que os elementos que os constituem sejam aprendidos e mobilizados na construção de significados. Assim, foi possível perceber que a professora Eva usa em suas aulas o livro didático e, como já é sabido, nele apresentam-se fragmentos de obras. No entanto, ela também realiza a inserção de outros textos, como obras da literatura brasileira. Além de, quando relatado sobre as atividades que envolvem leitura, ela demonstra que as entende como processo e que propõe, ao longo das suas aulas práticas, discussões que vão para além do texto. Posteriormente, a professora Eva fala sobre a dificuldade dos alunos em estabelecer conexões no texto lido, como a análise psicológica das personagens, identificá-las e até mesmo em contar à história que foi retratada no livro.

Além disso, apesar de trabalhar com “leitura obrigatória” e com fichas, a professora Eva expõe uma prática, aproximada de um trabalho com o letramento literário e crítico, centrada em como fazer com que os alunos percebam que para a construção de sentido é necessária a compreensão por trás do texto literário, demandando o entendimento de determinado contexto histórico, presente na obra não só da escola literária, a qual aquele autor faz parte, mas também da vida dele, e do conhecimento prévio apresentado pelos alunos.

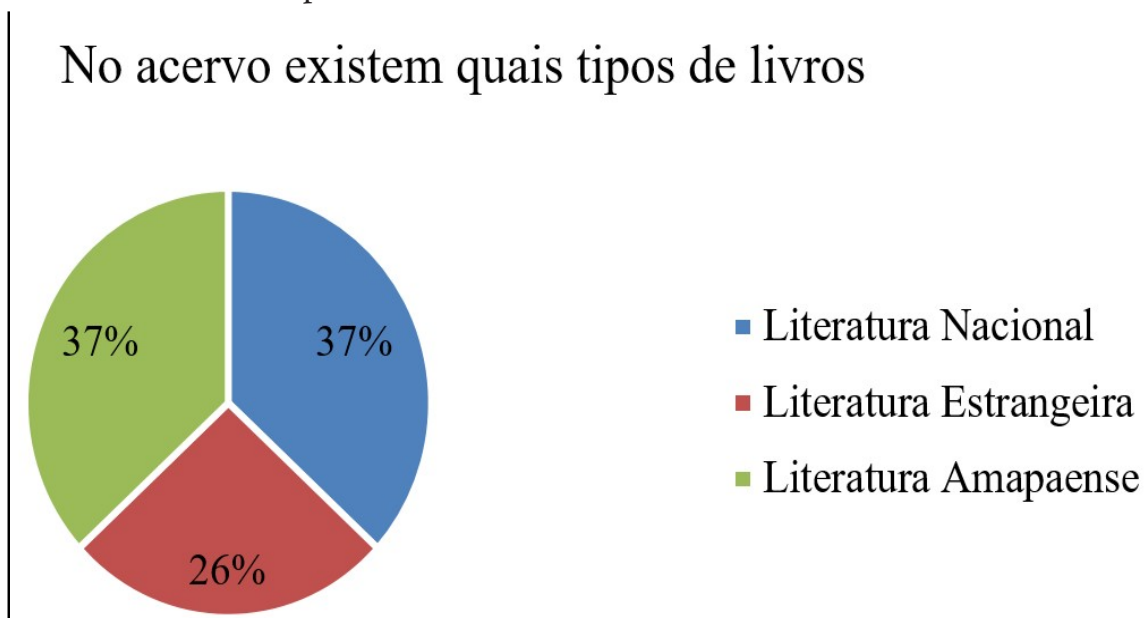
Por conseguinte, a professora Luíza fala abertamente sobre sua facilidade em trabalhar com textos literários. No entanto, em sua fala, ela expõe que usa do texto literário para trabalhar atividades de língua e para fazer com que os alunos compreendam as entrelinhas do texto. Portanto, nós temos o uso do texto para discussões linguísticas e seu uso para a construção de sentidos a partir daquilo que foi lido, o ato de (re)significar. Segundo Cosson (2016), é necessário formar leitores que possam construir sentido para aquilo que foi lido de modo que eles percebam as entrelinhas e consigam ressignificar o que fora lido e o texto, e as práticas de sala de aula precisam contemplar esse letramento literário no aluno.

4.2 A contribuição da literatura amapaense na formação dos alunos

Diante do exposto, discutiremos aqui sobre o que pensam os professores acerca da contribuição do texto literário amapaense para a (re)construção das identidades dos alunos. Por essa razão, olhamos para as bibliotecas e sala de leitura das escolas pesquisadas, com a finalidade de entender o espaço destinado para as obras da literatura amapaense. Além disso, entendemos que é necessário que obras da literatura amapaense estejam disponíveis nas escolas para que os professores possam planejar atividades que envolvam tais leituras. Portanto, é vital que as escolas disponham de exemplares para que o professor desempenhe suas atividades e para que aos alunos seja oportunizado o contato com essas obras.

Assim, buscamos saber como o acervo das escolas foi formado, os tipos de livros existentes nesses espaços, se obras da literatura amapaense estão presentes nas bibliotecas e nas salas de leitura das escolas pesquisadas. Buscamos, ainda, compreender quais tipos de livros constituem esses espaços, a fim de que pudéssemos ter uma noção da diversidade de obras existentes; de modo que alunos e professores possam contar com certa variedade na hora de escolher uma leitura no decorrer do ano letivo. Diante de tais fatores, sobre a formação dos acervos das escolas pesquisadas foi possível construir o seguinte panorama:

Gráfico 1. Tipos de livros do acervo das bibliotecas e salas de leitura



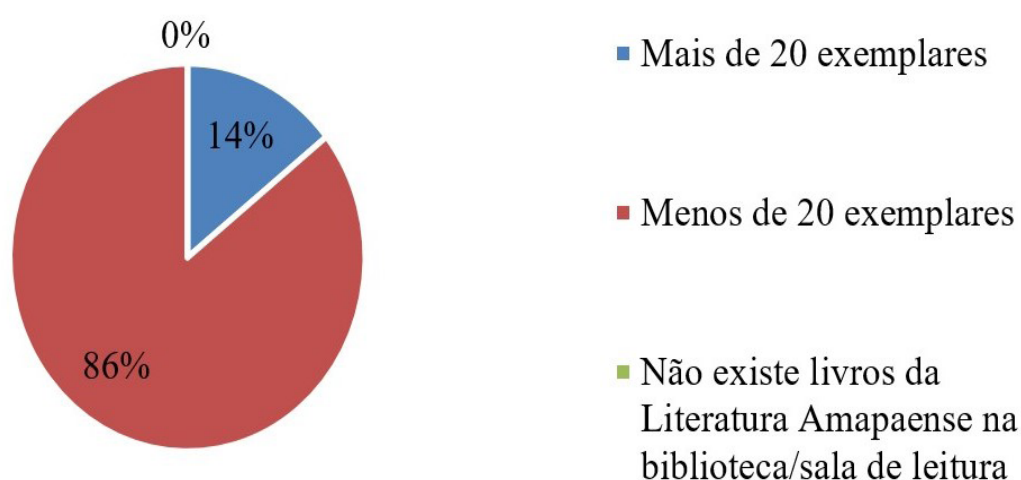
Fonte: elaborado pelos autores.

Foi possível observar que no acervo das escolas B, C e D existem os três tipos de livros presentes no questionário e apenas duas escolas (A e E) relataram não ter em seus acervos livros da literatura estrangeira. Entretanto, todas dispõem de livros da literatura brasileira e amapaense. No entanto, apesar de constataremos certa diversidade nesses espaços, existe uma necessidade real para que as bibliotecas e salas de leituras tenham em seus acervos uma quantidade de obras que supra a carência de determinados tipos de livros, uma vez que, a exemplo de textos da literatura amapaense, constatamos que a existência é pequena, se levarmos em consideração o número de alunos que têm acesso a esses ambientes, posto que, quando presente em tais espaços, que são de fácil acesso, os alunos podem realizar a leitura de maneira pouco burocrática, havendo, assim, a democratização do acesso a tais textos.

No gráfico seguinte, temos um quantitativo aproximado do número de obras da literatura amapaense existente nesses espaços, pois entendemos que a disponibilização contribui para que os professores tenham dentro do contexto escolar melhores condições para o trabalho com essa leitura literária. Portanto, sobre o quantitativo de livros locais na biblioteca das escolas:

Gráfico 2. Livros da literatura amapaense nas bibliotecas e salas de leitura

Quantos livros de autores amapaenses encontram-se na biblioteca/ sala de leitura das escolas



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos dados presentes no Gráfico2, tem-se que, na escola A, a biblioteca e a sala de leitura dispõem, somadas, apresentam em torno de quarenta livros da literatura amapaense para atender aos trezentos e sessenta e seis alunos do ensino integral. Do mesmo modo, a escola B tem, em seu acervo da biblioteca, menos de vinte livros disponíveis para os duzentos e oitenta e seis alunos do ensino integral. Na escola C, a biblioteca conta com menos de vinte livros para os dois mil e seiscentos alunos. Já a sala de leitura da escola D, tem em seu acervo mais de quarenta livros, para mil e quatrocentos alunos. Por fim, a escola E tem em sua biblioteca e sala de leitura, somados, menos de quarenta livros para atender os mil e oitenta estudantes.

Diante do exposto, apresentamos a percepção dos professores sobre a literatura amapaense e como eles percebem que a literatura amapaense contribui com a formação dos alunos. Diante disso, a primeira professora relatou que:

[...] E eu vejo assim, na literatura amapaense nós temos não só a poesia, o conto, livros publicados, nós temos o que é geográfico, o que é histórico, então nós temos muitas informações no nosso estado. [...] Então, é essa fala que nós temos que reproduzir a eles, para que eles realmente percebam esse pertencimento e o quanto eles ficam empolgados quando falam sobre o assunto. (Eva – professora escola A).

A fala da professora Eva traz algumas questões importantes, ela nos diz que a escola é o agente que precisa alavancar a literatura amapaense levando-a a ganhar o espaço que merece. Assim sendo, é na/pela escola que temos a efetivação do trabalho com o texto literário, ela é a responsável por possibilitar práticas de letramentos e, também, a construção de identidades. Segundo Bauman (2005), as identidades estão em movimento e para que o sujeito da modernidade líquida possa ter o sentimento de pertencimento ele precisa estar inserido em determinado contexto; por isso, a professora diz que os alunos “ficam empolgados quando falam sobre o assunto”. Ademais, o professor Bernardo relata que:

[...] eu acredito que eles acabam conhecendo um pouco mais a nossa região através dos textos, eles acabam gostando mais do que nós somos porque nós somos um pouco estigmatizados por ser do Norte e essa questão da literatura local não é muito valorizada, então quando eles veem a nossa cultura nos textos eles acabam nos vendo de outro ângulo. (Bernardo, professor escola B).

Para o professor Bernardo, os textos literários amapaenses são importantes, pois os alunos acabam conhecendo mais sobre sua identidade por meio dos textos, e, apesar

dessa literatura não ser tão valorizada, os alunos, ao terem contato, podem (re)significar suas identidades. Vale ressaltar que, na escola B, instituição em que o professor Bernardo trabalha, é ofertada uma disciplina eletiva chamada “Nossas Raízes” criada pelos professores de Língua Portuguesa, Filosofia e História, mas, de acordo com o que foi observado no curto período das aulas do referido professor, tais textos nas aulas de língua portuguesa estão ausentes, somente os alunos matriculados na disciplina eletiva têm esse contato com o texto literário amapaense.

Da mesma maneira, a professora Luíza diz que:

Pode contribuir muito porque o aluno vai se ver naquele texto, muitas vezes ele conhece aquele objeto, conhece... ele já viu o rio numa maré cheia, a chuva daqui, o equinócio, então ele se sente parte dessa literatura, é diferente de você estar falando de algo... da neve, por exemplo, ninguém aqui provavelmente viu neve, né? Eu pelo menos nunca vi neve, mas a literatura pode nos fazer entender e imaginar a neve, mas ao mesmo tempo, quando eu tenho algo que a literatura me permite sentir como meu, também é muito importante. (Luíza – professora da escola D).

A professora Luíza trata sobre quão valoroso é quando o aluno se percebe dentro do texto, quando a escrita traz aquilo que ele já viveu, já vivenciou, como se ele fosse uma personagem daquela obra. Assim sendo, em sua fala a professora Luíza engloba o pertencimento e outras formas de apropriação a partir da leitura literária. Segundo Norton (2013), quando existe esse sentimento de apropriação, as identidades são valorizadas e esse aprendiz se debruçará sobre novas práticas de letramento. Na fala da professora, fica expresso que a palavra constitui o mundo, seja aquele que está diante dos nossos olhos, ou aquele que nos leva a conhecer o que está distante de nós.

5 Considerações finais

Ao longo dessa pesquisa, buscamos discutir a importância da formação crítica e literária dos alunos a partir de textos da literatura amapaense, por entendermos que eles podem também contribuir para a (re)construção das identidades desses alunos. Dessa forma, a partir do que discutimos e dos contextos pesquisados, podemos perceber que as professoras Eva, Heloísa e Luíza usam em suas aulas práticas que se aproximam dos letramentos crítico e literário, mesmo que elas não sejam conscientes de que as estão realizando, por desconhecerem as teorias. Assim sendo, apesar de em alguns momentos haver relatos de que as atividades de leitura são associadas a fichas de leituras como forma de verificar se aquela tarefa foi ou não realizada, isso não diminui os esforços exercidos por alguns professores para que

os alunos construam e negociem significados sobre os textos.

Tais esforços podem ser percebidos na fala da professora Eva ao relatar que busca destacar aspectos interdisciplinares dos textos, contextualizando a vida do autor a sua escrita e da obra a determinado contexto histórico; ou na preocupação da professora Heloísa quando trabalha com os alunos a diferença entre o texto literário e a adaptação; ou ainda quando a professora Luíza relata que existe um momento para discussões daquilo que foi lido ao longo das suas aulas para que os alunos compreendam os “não ditos” no texto. Todas essas práticas são aproximações e tentativas de trabalho com o letramento literário e crítico.

Diante disso, é valoroso que pensemos em formar alunos a partir de perspectivas que os insiram em uma formação crítica, de modo que ao realizá-la eles dialoguem com o texto, (re)signifiquem e se apropriem dos sentidos possíveis de serem construídos no contexto apresentado. No entanto, para que isso aconteça, o professor necessita levar para a sala de aula práticas que permitam esse protagonismo, uma vez que é vital que os alunos se empoaderem, mas é necessário que o professor dê subsídios para que isso aconteça. Além do mais, compreendemos que existe a necessidade de inserir textos da literatura amapaense nas escolas públicas do Amapá, já que a partir da fala dos professores pesquisados, pode-se oportunizar a (re)construção das identidades dos alunos, de modo que eles percebam o “eu” e o “outro” e que negociem e (re)signifiquem os significados socialmente convencionados.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, Ralph Ings et al. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. *Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol*. In: BARROS, Cristiano Silva de e COSTA, Elizimar Goettenauer de Marins (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino). p. 119-130. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Zahar, 2005.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes-revista de educação*. v. 2, n. 3, p. 35-48, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3047>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- CANTO, Fernando Pimentel. *O Bálsamo: e outros contos insanos*. Editora Universitária

UFPA, 1995.

CANTO, Fernando Pimentel. *O marabaixo através da história*. Editora Printgraf, 2017.

CARVALHO, Maria Ester Pena. *As aventuras do professor Pierre na terra tucuju*. Ilustração Abmael Pantoja. 1.ed. Paraty – RJ.

CASSANY, Daniel. *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Cassany/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia/links/0046352ca74ca3a32c000000.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, v. 7, n. 7, p. 251- 266, 2011. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*. p. 53-92, 2010. Disponível em: https://luisavarella.webnode.es/_files/200000147-49d3c4a4bb/Multialfabetizaci%C3%B3n%2C%20nuevas%20alfabetizaciones%2C%20nuevas%20formas%20de%20aprendizaje.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto, 2016.

FIGUEREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Maria R. Apresentação. In: _____ (Orgs). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 57º Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOPPE, Marcia Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. *UniLetras*, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Modesto Kátia. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística*

Aplicada, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

NORTON, Bonny. *Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo*. In: FIGUEIREDO, Carla Janaína; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. R. (orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 32, p. 89-108.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane et al. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. *Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura*. In: DALVI; Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 17 – 33.

ROUXEL, Annie. *Apropriação singular das obras e cultura literária*. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*. São Paulo, Alameda, 2013, p. 165-189.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The Specialist*, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/19231/1431>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. *Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado*. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Rodrigo_Santos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 26/03/2020

**LEITURA EM AMBIENTE HOSPITALAR:
UMA EXPERIÊNCIA COM O LIVRO “A CULPA É DAS ESTRELAS”**

READING AT HOSPITAL ENVIRONMENT: AN EXPERIENCE WITH THE BOOK
“ A CULPA É DAS ESTRELAS “

Adriane Teresinha Sartori | [Lattes](#) | adriane.sartori@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

Daniervelin Renata Marques Pereira | [Lattes](#) | daniervelin@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais

Mariotides Gomes Bezerra | [Lattes](#) | tidefage@yahoo.com.br
Escola Municipal Caio Líbano Soares

Resumo: Este artigo analisa uma experiência de leitura literária realizada em escola hospitalar, tema distante dos currículos de cursos de licenciatura de ensino superior. A pesquisa, baseada em pressupostos teóricos de letramento literário (COSSON, 2006) e em abordagens metodológicas qualitativas da área educacional, enfoca a leitura do livro *A Culpa é das Estrelas*, projeto desenvolvido em 2018 com sete alunos em privação de liberdade em hospital público de Belo Horizonte. Os meandros do processo de sua realização foram registrados em diário de campo e permitem-nos constatar os desafios vividos por sujeitos que leram um texto de temática de imensa proximidade com suas próprias vidas, fato que os conduziu a posturas de adesão e de distanciamento, compartilhadas discursivamente em rodas de conversa. Mais do que o registro de uma experiência bem-sucedida de leitura, os resultados desvelam o rico e intenso mundo das crianças e adolescentes internados em hospitais, realidade invisível para quase todos os professores.

Palavras-chave: Escola hospitalar. Crianças e adolescentes privados de liberdade. Leitura. Letramento literário.

Abstract: This article analyzes a literary reading experience carried out at a hospital school, a theme that has not been discussed in the curricula of undergraduate courses. The research, based on theoretical assumptions of literary literacy (COSSON, 2006)

and qualitative methodological approaches in the educational field, focuses on reading the book *A Culpa É das Estrelas*. It was a project developed in 2018 with seven students deprived of liberty at a public hospital from the city of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil. The intricacies of its realization were recorded in a field diary that allow us to observe the challenges experienced by subjects who read a text very close to their own realities, which led them to adhesion and distance shared discursively in conversation circles. More than the recordings of a successful reading experience, the results reveal the rich and intense world of children and adolescents admitted to hospitals, an invisible reality for almost all teachers.

Keywords: Hospital school. Children and adolescents deprived of their liberty. Reading. Literary literacy.

Introdução

Há escolas em hospitais, realidade desconhecida da maioria da população. Crianças e adolescentes internados para tratamento de saúde têm direito à educação formal garantido em lei. Sobre a questão, destacamos a Resolução nº 41 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) de 1995, que trata de meninos hospitalizados, no Direito 9. Conforme o documento, eles têm o “direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, s.p.).

O documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo Ministério da Educação em 2002, estabelece diretrizes para o funcionamento do atendimento educacional nesses ambientes:

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13).

Há liberdade didática, conforme o documento, para garantir a aprendizagem do internado; entretanto, o vínculo com a escola de origem do aluno não pode ser perdido; afinal, a ela o estudante deve retornar depois de seu tratamento de saúde.

Recentemente, em 24 de setembro de 2018, houve um acréscimo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), através da aprovação da Lei nº 13.716 (BRASIL, 2018), que assegura o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Logo, observamos uma preocupação de órgãos públicos em garantir educação a crianças e adolescentes em situação de privação de liberdade em hospitais.

A escola em uma unidade hospitalar não funciona de modo unificado nem mesmo em uma mesma cidade e muitas vezes não segue o que é definido em leis, em virtude das diferentes realidades brasileiras e das diferentes propostas possíveis de serem efetivadas. Vamos caracterizar sucintamente o funcionamento de uma escola em um hospital público de Belo Horizonte, no qual foi desenvolvido um projeto de leitura (que receberá nossa atenção adiante) durante o ano de 2018.

Inicialmente, na escola do hospital em questão, o aluno internado mantém seu vínculo com a instituição educativa de origem, esteja ela em Belo Horizonte ou em outra parte do país. Nesse sentido, a principal função dos professores é acompanhar a realização pelo aluno das atividades encaminhadas pelos docentes da escola frequentada pelo estudante antes da internação. No hospital no qual desenvolvemos o projeto de leitura, em 2018, quando foi executado, havia três professoras¹ para dar conta de cerca de 60 alunos que precisavam ser atendidos nas diferentes disciplinas escolares: português, matemática, geografia, história, química, física etc. A existência de três professores permitia a divisão dos alunos por nível de ensino: fundamental I, II e ensino médio, fator que facilitava o atendimento, mas não diminuía a excessiva exigência de precisar saber “tudo”. Os professores, formados em pedagogia, nem sempre se sentiam confortáveis em ajudar os alunos a resolver complexas questões de várias áreas do conhecimento. Havia, também, problemas objetivos que precisavam ser resolvidos: alunos que não recebiam atividades de professor algum; atividades preparadas com pouco cuidado, a exemplo de “copie seu livro de geografia”, ou “infantilizadas”, como, “pinte os desenhos”, imagens que se apresentam em folhas copiadas das primeiras séries do ensino fundamental e destinadas a estudantes do ensino fundamental II ou médio. Tudo isso em um contexto, em geral, de doença grave, em que o aluno muitas vezes está desestimulado e debilitado pela enfermidade. Em geral, as atividades estavam além ou aquém do tempo disponível para estudo no hospital – uma hora diária.

¹ A partir de 2019, apenas uma professora foi designada para cada hospital de Belo Horizonte onde há escola em funcionamento.

Outro problema observado na rotina hospitalar é a ociosidade vivida pelas crianças e adolescentes, os quais têm como única alternativa no dia a dia a programação dos canais abertos de televisão. Não é possível preencher esse tempo com outras atividades educativas?

Fontes e Vasconcellos (2007) relatam uma pesquisa feita com crianças internadas na enfermaria pediátrica de um hospital do Rio de Janeiro, em que o desenho foi utilizado como recurso pedagógico para fortalecer a autoestima das crianças para o enfrentamento da situação de hospitalização. Assim como essas autoras (2007, p. 288), também defendemos que: “é necessário haver espaços dentro do hospital onde as crianças possam interagir e trocar conhecimentos, trabalhando pedagogicamente as informações que lhes chegam”.

Os elementos da realidade hospitalar fizeram-nos pensar em construir alternativas para a escola, e uma delas foi o desenvolvimento de um projeto de leitura, enraizado nas palavras de Cândido (1988), que preconiza “o direito à literatura”, conforme melhor apresentaremos adiante. Essa proposta de ensino foi desenvolvida por uma das autoras deste artigo, que, na época, cursava o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, local no qual foi gestado.

Este artigo objetiva analisar o desenvolvimento do projeto de leitura, estabelecendo como recorte, pela impossibilidade de abarcá-lo na totalidade neste espaço, o trabalho com o livro *A Culpa é das Estrelas*. Sete alunos participaram do trabalho. Os meandros do processo de implementação das atividades foram registrados em diário de campo da pesquisadora e serão analisados logo após a apresentação dos pressupostos teóricos que o sustentam.

1. Escola em hospitais

Fontes (2015) alerta para a importância da educação no hospital, o que ela trata como um direito à continuidade da vida. Nesse sentido, a autora defende a tese de que o acompanhamento educacional às crianças hospitalizadas “tem um importante papel no resgate de sua saúde orgânica e dignidade social” (2015, p. 116).

Podemos dizer, assim, que se propor a atuar pedagogicamente no hospital demanda esforço na construção de práticas de ensino-aprendizagem adequadas ao contexto, e não simples transposição do que é feito na escola regular, desconsiderando as necessidades das crianças internadas e levando em conta a interação de professores com a equipe responsável pela saúde do paciente. Conforme Fontes (2015, p. 118), o “atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento do educando e construção de conhecimento, exercido de forma integrada aos serviços de saúde”.

Com essa preocupação, a autora propõe o conceito de Pedagogia Hospitalar, que, diferentemente da Pedagogia Tradicional, “busca construir conhecimentos sobre esse novo contexto de aprendizagem que possam contribuir para o bem-estar da criança enferma” (FONTES, 2003, p. 14). A autora (2003, 2015) defende, assim, características próprias do contexto, tempos e espaços em que se inserem esses sujeitos.

Gonçalves, Granemann e Pacco (2016) sistematizam, a partir de estudos anteriores, os principais objetivos do atendimento pedagógico-educacional de crianças e jovens hospitalizados. Para as autoras, o contato com a escola no ambiente hospitalar: (1) permite que o infante mantenha vínculos com práticas sociais vividas antes da internação; (2) facilita sua integração à escola após o período de hospitalização; (3) orienta os envolvidos (aluno, professor da escola de origem e a família) em relação à necessidade de continuidade dos estudos após a internação; (4) contribui para a recuperação da criança e do adolescente ao atribuir-lhes responsabilidades educacionais; (5) integra educação e saúde como pilares da formação humana.

A escola hospitalar, assim, tem um importante papel a cumprir, visto que estamos falando de crianças e jovens que precisam de atenção especial, porque acometidos de doenças, muitas vezes graves. Em algumas situações, “o papel de ser criança é sufocado por práticas médicas que tratam da doença e não do paciente, negligenciando os sentimentos da criança e sua curiosidade, típicos da infância” (FONTES, 2015, p. 116).

Estar internado em um hospital é uma experiência única, significa desviar o ciclo “natural” de nascimento, vida e morte de uma pessoa, fato que exige um atendimento – também pedagógico – humanizado. Essa constatação leva Matos e Mugiatti (2006) a definirem a escolarização realizada pelo professor hospitalar como um suporte psicopedagógico, um trabalho que vai muito além de transmitir conhecimento, função tradicionalmente atribuída ao docente, e inclui entender o estado em que se encontra física e psicologicamente a criança como parte fundamental de sua função. Febre, dor, fraqueza, sonolência, desânimo, cansaço podem comprometer o processo de aprendizagem do aluno hospitalizado e até mesmo interromper o processo por momentos ou dias. Dessa forma, a escola hospitalar deverá estar preparada para saídas e retornos de seus alunos, ocasionadas não só pelas doenças que o acometem, mas também por altas hospitalares e novas internações. Requer, portanto, um profissional docente flexível quanto a objetivos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, sensível às reais condições de cada um de seus alunos. Como afirmam Amaral e Silva (2008, p. 2),

[...] para atender à clientela de alunos hospitalizados, são necessários conhecimentos sobre a rotina hospitalar, medicamentos, diferentes tipos de enfermidades, dentre outros aspectos que não constituem práticas usuais de uma professora de escola regular e nem fazem parte do currículo da formação para o magistério, habitualmente.

A própria legislação vigente prevê que o profissional deva ter “noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo” (BRASIL, 2002, p. 22).

A integração entre educação e saúde, como podemos perceber, está prevista como indispensável na formação do profissional que atua em hospitais, embora essa integração seja quase utópica na atual formação profissional docente, por não encontrar respaldo na realidade dos cursos de graduação. A formação profissional para atuar em hospitais normalmente realizada em cursos de uma única área carece de articulações inter ou transdisciplinares, fator determinante para a qualidade do trabalho realizado nesse contexto específico. Para além de conhecimentos sobre medicação e biossegurança, sob o ponto de vista das necessidades da atuação em ambiente hospitalar, a busca de conhecimentos produzidos em Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise, Serviço Social pode ser muito significativa para o (futuro) docente (AMARAL; SILVA, 2008).

Concordamos, portanto, com Fontes (2015, p. 122):

é preciso repensar os cursos de formação de professores, ampliando a abrangência de seus espaços de atuação e neles incluindo estágios em classes hospitalares, enquanto espaços legítimos onde se desenvolveria a Pedagogia Hospitalar. O universo da criança hospitalizada ainda é pouco conhecido nas instâncias educacionais de formação pedagógica e, portanto, pouco explorado como *locus* próprio de atuação e aprendizagem do professor.

A legislação não define a licenciatura a qual o docente deva estar vinculado para trabalhar em ambiente hospitalar, prevê apenas que seja formado em educação especial, em cursos de pedagogia ou licenciaturas.

Se em nível de graduação, um diálogo entre diferentes áreas não é possível, cursos de especialização ou de extensão universitária poderiam preencher essa lacuna, afinal, um trabalho comprometido com o progresso educacional do aluno internado precisa ser resultado de uma formação qualificada, venha ela da universidade ou de outros órgãos, enquanto não constituirmos e colocarmos em prática uma política pública de formação para atuação hospitalar. É certo que amadorismos não têm lugar em ambiente que exige uma complexa e sólida formação científica e humana, e é certo que o profissional, na maioria das situações, começa a atuar sem uma formação transdisciplinar. Formação continuada em serviço passa a ser a saída para um trabalho significativo.

O que acontece, em geral, por parte dos professores, é uma adequação do conjunto de referências e práticas de sua formação para o hospital. Na rotina da escola hospitalar – ou na falta dela –, os docentes precisam pensar em diferentes estratégias para atender às necessidades educacionais de seu alunado. O desenho e as atividades lúdicas são frequentes, mas o trabalho pedagógico na escola hospitalar não pode se restringir a elas; afinal, deve ser *locus* de aprendizagens desafiadoras, que contribuam para internalizações significativas para a vida. Também não é possível esquecer que, em diversas realidades, a escola hospitalar é a responsável por dar continuidade ao “conteúdo” da instituição de origem do aluno, tendo pouco espaço para inovação ou para atividades lúdicas.

Dentre as atividades propostas, a leitura literária tem sido uma das mais significativas, especialmente entre os seguidores da Biblioterapia, área que parte do pressuposto de que a experiência literária é catártica, “a liberação da emoção produz uma reação de alívio da tensão” (CALDIN, 2001, p. 38)². Há estudos relacionados à biblioterapia em várias instituições, especialmente entre pesquisadores ligados a Ciências da Informação e Biblioteconomia. Nosso estudo, porém, segue princípios de letramento literário, vistos a partir da ótica da Linguística Aplicada, que serão melhor explicitados a partir de agora.

2. Literatura no contexto escolar

Cândido (1988) define a literatura como um direito humano, englobando-a na mesma categoria da alimentação, moradia, instrução, saúde, vestuário. A defesa da inclusão da literatura aos direitos humanos tem relação direta com o conceito de literatura mobilizado pelo autor:

² Caldin tem vários textos sobre o assunto, dentre eles: CALDIN, Clarice Fortkamp. Biblioterapia: um cuidado com o ser. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1988, p. 176).

Como defende Cândido, trata-se de ver a literatura da maneira mais ampla possível, porque não há ser humano que não entre em contato com uma espécie de fabulação da vida, seja por meio do causo, da anedota, da história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, carnaval, novela televisiva:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CÂNDIDO, 1988, p. 177).

Segundo o autor, a literatura é fator indispensável de humanização, isto é, o processo que confirma no homem traços que são essenciais, como a reflexão, a aquisição do conhecimento, a possibilidade de compreender os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade de si, dos outros e do mundo. Nessa perspectiva, reitera a necessidade da literatura, ao afirmar que uma sociedade desigual como a nossa proporciona acesso também desigual aos bens culturais, base sobre a qual deve assentar-se a luta pelos direitos humanos, incluindo, nesse escopo, a arte em geral, não a “obra perfeita”, mas todas as formas de bens culturais, a fim de garantir a eles uma distribuição mais equitativa e sem barreiras.

Em relação ao ensino de literatura, Todorov (2009) denuncia o rumo que tomou na escola: foco na teoria sobre o texto literário. Nas suas palavras: “[...] na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (ibid., p. 27). Esse é o mote que o faz intitular seu texto “A literatura em perigo”. No ambiente escolar, há pouco de texto **lido**; concentramos o ensino em informações a respeito do “lugar” ocupado por ele na historiografia literária, dos principais representantes das escolas e apresentamos extratos de algumas obras (as consagradas pela crítica) para analisar as características dos textos. O autor sugere, então, uma mudança de abordagem, sobretudo por não se dirigir a especialistas, definindo que a literatura deve ser ensinada, não os estudos literários.

No Brasil, pesquisadores preocupados com a questão têm-se aglutinado em torno de estudos relacionados a “letramento literário”, expressão definida por Cosson (2014, p. 185) como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Isso

significa, segundo o autor, que há um processo, uma ação que começa com as cantigas de ninar e continua por toda a vida, sem um fechamento; ao contrário, caracteriza-se por ser um movimento contínuo “renovado” em cada texto ficcional ouvido ou lido. O pesquisador destaca também a importância do termo “apropriação”, um processo de internalização, de “tomar algo para si”. Apropriar-se do texto significa também compreender o modo particular da linguagem literária, que lhe é específico e difere de outras interações humanas mediadas pela palavra.

Na perspectiva de letramento literário, para que a escola cumpra sua função de formar o leitor literário, é fundamental que ele mesmo interaja com a obra, da mesma forma que é importante um espaço para o compartilhamento de leituras. São dois quesitos pouco observados na atualidade.

Cosson (2006) apresenta uma possível estratégia ao professor de como lidar com a literatura no ensino fundamental e médio, diante da necessidade de trabalhar com textos mais extensos em sala de aula, já que, para ler poemas, crônicas e contos – vale a ressalva de que apenas o gênero não define a extensão do texto – o docente pode dispor de aulas; romances, entretanto, normalmente mais extensos, oferecem dificuldades. Diante dessa realidade, o autor apresenta a sequência básica e a expandida como estratégias de ensino.

A sequência básica é composta por quatro passos essenciais (motivação, introdução, leitura e interpretação), que não podem ser entendidos como isolados ou obrigatórios; cada professor deve realizar as adequações que considerar necessárias diante das necessidades de sua turma e das obras selecionadas para a leitura.

A palavra “motivação” diz muito das finalidades do primeiro momento, motivar o aluno a ler, aproximá-lo da obra escolhida. Discussão de aspectos temáticos, leitura de outros textos relacionados ao livro, construção de verbetes são atividades que podem ser propostas nessa “primeira aula”.

A fase de “introdução”, subsequente à motivação, é a apresentação do autor e da obra. Alguns cuidados são importantes: (1) a apresentação do autor não pode se transformar em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes que só interessam a pesquisadores; (2) a apresentação da obra não deve ser uma síntese da história, desestimulando a leitura; (3) o docente não pode deixar de apresentar a obra fisicamente, lendo a capa, a orelha e outros elementos pré-textuais pertinentes.

Para ler obras extensas – cada aluno precisa ler “ele mesmo” – há necessidade de divisão da obra em capítulos e cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura ao final de um “intervalo”. Essa apresentação pode ser impulsionada

pela leitura de outros textos menores que tenham ligação com o texto maior, pela realização da microanálise de recursos expressivos, pela resolução de problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional, ou por uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história. Em outras palavras, a leitura precisa de um direcionamento, de um acompanhamento, para auxiliar o estudante em suas dificuldades. Acompanhamento, segundo Cosson (2006), não se confunde com policiamento. O docente não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro.

A “interpretação” é composta por dois momentos: um interior – o encontro do leitor com a obra; um exterior – materialização, concretização da interpretação como ato de construção de sentido, através de alguma forma de registro: desenhos, músicas que retratem os sentimentos de um personagem, resenhas para o jornal da escola, dramatizações, construção de maquetes representando cenários, por exemplo. Nessa fase, é importante compartilhar a leitura de cada um para ampliar os sentidos construídos individualmente.

A sequência expandida é direcionada por Cosson (2006) ao ensino médio. Trata-se de uma ampliação da sequência básica, quando o pesquisador propõe a inserção de duas fases de interpretação, isto é, permanecem as anteriores e acrescenta-se uma nova ao final do trabalho. Há, então, a primeira interpretação, quando ocorre o compartilhamento das leituras individuais, com mínima intervenção do professor. Em seguida, o docente proporcionará um aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Para o autor, há várias contextualizações possíveis: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática. Como bem ressalta Cosson (2006), a contextualização não é algo externo ao texto, mas uma maneira de ampliar o horizonte de leitura de forma consistente. Segundo ele, várias contextualizações podem ser utilizadas na leitura de uma única obra. Após a contextualização – ou as contextualizações – realizada pelo professor, há a segunda interpretação, fase que tem por objetivo uma leitura aprofundada de um dos aspectos do texto (um personagem, um tema, um traço estilístico, questões históricas, relações com aspectos do presente), conforme a contextualização realizada. Para o autor, um registro formal é necessário (seminário, cartaz, ensaio...), da mesma forma que o compartilhamento de leitura.

A ultrapassagem do limite do texto para outros textos (intertextualidade) é a fase que encerra a leitura de uma obra e simultaneamente pode reiniciar uma sequência expandida ou básica, funcionando como motivação.

A análise da proposta de Cosson (2006) em encontros de formação de professores prova que é possível realizar ao menos quatro leituras plenas por ano no ensino médio. Parece-nos, portanto, que as proposições do autor, se efetivadas em escolas, poderiam realmente alterar o atual quadro de inversão dos objetivos do ensino de literatura.

A partir da experiência de uma comunidade de leitores de literatura na área da saúde no estado americano do Maine, Cosson (2018) discute aspectos do funcionamento dos círculos de leitura. A referida experiência iniciou-se em 1997 em um hospital da cidade de Bangor, segundo o autor, e espalhou-se não só por outros estados americanos, mas também por outros países. Pergunta-se por quais motivos médicos e profissionais de saúde em tantos hospitais dedicam parte de seu tempo para ler em conjunto obras literárias. Ele próprio responde, a partir da análise da experiência: “porque, ao ler os textos literários dessa maneira, eles estão aprendendo a tratar melhor seus pacientes” (COSSON, 2018, p. 136).

Essas ideias também nos impulsionaram a definir um projeto de leitura direcionado aos alunos. Se o texto literário auxilia a equipe médica a tratar melhor seus pacientes, como seria recebido por meninos internados? Seria um elemento que propiciaria uma melhor qualidade de vida aos privados de liberdade?

Em síntese, tentando aprimorar o trabalho na escola hospitalar, garantindo o direito à literatura e apoiando-nos em abordagens contemporâneas de letramento literário, especialmente os pressupostos de que o aluno deve ler o texto e compartilhar sua leitura, propomos um projeto de leitura literária e acompanhamos seu desenvolvimento para posteriormente discutir os resultados e compartilhar os achados do trabalho.

3. A pesquisa³

A investigação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras ancora-se em abordagens qualitativo-interpretativistas que têm o professor como pesquisador de sua prática (ERICKSON, 1990; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008) e em pressupostos da Linguística Aplicada, área transdisciplinar (SIGNORINI, 1998) de estudos, que exige a mobilização de conhecimentos múltiplos e complexos.

No caso desta pesquisa, há sujeitos distintos envolvidos: os alunos, as mães desses discentes – vale o registro de que as mães, como responsáveis pelos meninos internados, acompanharam o desenvolvimento de todo o projeto –, a professora mediadora, a equipe de enfermagem e a equipe médica.

Para não fragmentar um processo em que vozes de tantos sujeitos estão diretamente imbricadas e não isolar os conceitos envolvidos (leitura, livro, escola), optamos

³ Esta pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e do Conselho de Ética do hospital participante.

por apresentar os dados em uma perspectiva mais narrativa, destacando elementos importantes de momentos vivenciados: antes, durante e depois da leitura. Assim, inicialmente, faremos a caracterização de nossos alunos participantes, para, na sequência, discorrer sobre os três momentos denominados acima.

Os alunos estavam internados no hospital por causas distintas: quatro eram da oncologia, dois da hematologia e um da cardiopatia; quatro meninos e três meninas, com idades entre 13 e 14 anos. Foram selecionados por estarem há mais tempo internados e terem previsão de mais meses de permanência no hospital.

Os sete participantes responderam oralmente a um questionário, cujas respostas foram registradas pela professora, para que pudéssemos conhecer um pouco de sua história de leitura, livros lidos, gostos e preferências.

Resumidamente, destacaremos alguns aspectos desses questionários que poderão auxiliar-nos a compreender o caminho proposto. Perguntados se gostavam de ler, cinco alunos responderam afirmativamente e dois de forma negativa, ambos do sexo masculino. As meninas, conforme as edições do livro *Retratos da Leitura no Brasil*⁴ apontam, constituem o grupo que mais lê, comprovando que a leitura ganha contornos valorativos distintos em relação ao gênero, motivados por aspectos da cultura. O preceito “ler é coisa de mulher” ainda participa de nosso imaginário coletivo.

Alguns motivos para gostar de ler são muito específicos do contexto hospitalar: “passar o tempo mais depressa”, “pesquisar sobre a doença que eu tenho”, “não ficar nervoso”. “Cansaço” foi apontado pelas crianças como o fator que mais as afasta da leitura.

Em meio à lista de leituras realizadas pelos alunos – WhatsApp, Facebook, revistas destinadas ao público infanto-juvenil, gibis, livros didáticos –, emergiram dois títulos de livros literários, *Diário de um Banana* e *Harry Potter*, como os seus preferidos.

A resposta que mais nos surpreendeu, no entanto, foi dada por eles à questão: “se você pudesse, o que você gostaria de ler?”. Os sete alunos citaram “A culpa é das estrelas”. O motivo principal refere-se à não permissão dos pais para realizar a leitura. Com essa mesma justificativa, comentaram com a professora que não puderam assistir ao filme de mesmo nome: “meu pai não deixou eu assistir ao filme para eu não ficar impressionado porque eu sou doente” (Aluno D.). Houve, ainda, menção ao filme “Extraordinário”⁵, nesse mesmo enquadre de “proibição” dos responsáveis.

⁴ A coleção tem o propósito de apresentar os resultados de pesquisa que caracteriza vários elementos que constituem a leitura dos brasileiros. A obra em questão registra a etapa realizada em 2015, cujos resultados foram disponibilizados em 2016. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

⁵ Trata-se de filme americano baseado em obra traduzida com o mesmo nome no Brasil. O livro foi publicado em 2013 pela Intrínseca, e o filme chegou aos cinemas brasileiros em 2017. O protagonista do livro/filme nasce com uma deformidade facial que lhe impõe diversas cirurgias e complicações médicas.

Para uma melhor compreensão do fenômeno, é fundamental que a história abordada no livro/filme seja sucintamente recuperada:

A Culpa é das Estrelas foi escrito por John Green e relata a história de amor de Hazel e Gus. Ela descobre que possui um tipo de câncer com chances mínimas de cura. Desde então, sua vida se resume a tratamentos para tentar prolongar seu tempo de existência. Aos 17 anos, ela é obrigada pelos pais a frequentar um grupo de apoio às pessoas com câncer. Neste grupo, Hazel conhece o jovem Augustus Waters, que havia perdido uma perna por causa da mesma doença, consequentemente, o sonho de tornar-se um jogador de basquete.

A história de amor entre os personagens é retratada com um certo humor e sem exageros, embora o final não seja feliz, porque Augustus falece. O livro é um *best-seller* destacado como um dos mais lidos e mais marcantes, figurando em segundo lugar, logo após a Bíblia, em pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, em Retratos da Leitura no Brasil, organizado por Failla (2016). Almeida (2019) comprova a aceitação do texto ao analisar os dados obtidos em entrevistas realizadas com adolescentes de Belo Horizonte e região metropolitana. Na sua pesquisa, A Culpa é das Estrelas foi o terceiro livro mais citado como “preferido”. Segundo ela,

O sucesso da obra possivelmente encontra-se no fato de que ela aborda a temática do romance juvenil juntamente com a reflexão sobre a finitude precoce da vida, evocando o contato com emoções profundas que, em geral, mexem com a subjetividade do leitor e, assim, geram uma relação de maior proximidade com o enredo (ALMEIDA, 2019, p. 148).

No contexto hospitalar, é inegável a proximidade do leitor com o enredo. Poderíamos dizer que o enredo revela a experiência do “paciente da cama ao lado”, do “colega de internação”. Assim, o livro torna-se um “objeto” muito especial, porque permite ler a história de um outro, mas que não deixa de ser a história do próprio leitor.

Outra possível explicação para o desejo dos alunos de quererem ler A Culpa é das Estrelas é que “a leitura de um determinado livro passa a atender a certa necessidade de pertencimento a um grupo de identidade afim, de integração a uma mesma ‘tribo’ que tem gosto e atitudes semelhantes [...]” (CECCANTINI, 2016, p. 90). O filme foi lançado no Brasil em 2017 e muitos jovens compartilharam suas opiniões, o que provoca a curiosidade de outros e aumenta a necessidade de também ter algo a socializar. Nossos alunos igualmente citaram a indicação de amigos como desencadeadora da curiosidade, da vontade de ler.

Buscando atender ao desejo do nosso grupo de alunos, então, selecionamos o referido livro para ser trabalhado na unidade hospitalar. Não poderíamos, no entanto, disponibilizá-lo sem a autorização dos pais; afinal, não haviam permitido a leitura antes da internação, conforme já relatado. Uma reunião com as sete mães foi realizada e, após muitas ponderações, chegou-se à permissão para a atividade.

A ansiedade marcou o desenvolvimento deste projeto: ansiedade das mães, que estavam assustadas com as possíveis reações de seus filhos; dos alunos, que se indagavam a respeito do que aconteceria na história; da equipe que o propôs, que se questionava sobre a qualidade de vida dos pequenos durante a leitura do livro.

Para garantir aos estudantes o acesso aos livros, há necessidade de que cada exemplar receba cuidados especiais, um tratamento artesanal chamado “empaginação”⁶, através do qual é possível realizar a higienização de cada página do livro, garantindo a descontaminação, atitude que atende às normas de biossegurança do ambiente hospitalar. Dessa forma, logo após a reunião com as mães, iniciamos a “empaginação” dos sete exemplares do livro *A Culpa é das Estrelas*, com muitas dúvidas povoando nossos pensamentos.

3.1 Antes da leitura

Na classe do hospital em que a pesquisa se desenvolveu, a rotina começa com a “busca ativa” ou “corrida de leitos” realizada pelas professoras, as quais visitam os alunos nas enfermarias da pediatria, convidando-os para a aula no horário previamente marcado. Nesse momento, as professoras registram as particularidades para o atendimento de cada aluno que potencialmente irá à escola, com atenção às restrições por acessos venosos ou sondas e àqueles que deverão ser atendidos no próprio leito. Após a busca ativa, as professoras preparam a classe, separando todo o material didático a ser utilizado, fazendo a assepsia e a esterilização com álcool, sob supervisão da equipe técnica de enfermagem. O material escolar é individual e não pode ser compartilhado. Todo material escolar utilizado é esterilizado e, em alguns casos, desprezado após o uso. É aconselhada a utilização preferencial de material descartável.

“Empaginados”, os livros poderiam ser entregues aos futuros leitores. Os sete alunos foram dispostos em círculo na escola hospitalar e, livres de acessos, acompanhados das técnicas de enfermagem e de suas mães, fizemos uma primeira aula com o objeto de desejo dos alunos.

⁶ O processo de “empaginação” é feito colando-se três tiras de plástico adesivo transparente, conhecido como papel contact, nas extremidades de cada página do livro, além de toda a capa. Dessa forma, é possível limpar cada folha a cada uso dos pacientes, garantindo a segurança deles.

Baseando-nos nos pressupostos da sequência básica, proposta por Cosson (2006), percebemos que a primeira etapa, motivação, seria desnecessária, já que a solicitação de leitura nasceu dos próprios alunos, isto é, estavam altamente motivados para ler. A etapa seguinte, introdução, na qual se apresenta o livro fisicamente e se lê elementos pré-textuais, o nome do autor, o título, entre outros, foi tumultuada, porque a novidade de receber um livro “muito grosso”, cheio de “curativos”, se sobrepôs à tentativa de conversar sobre outros elementos. A professora já registrara sua preocupação em seu diário de campo⁷, antes mesmo de disponibilizar o texto:

“A ansiedade dos alunos sobre a leitura de *A culpa é das estrelas* me preocupa principalmente após o consentimento dos seus pais para a leitura mediada. O livro empaginado dobrou de tamanho, talvez por isso os desanime.”

Ao contrário da expectativa, a resposta dos alunos foi muito positiva:

“Puxa, professora, tá igual um travesseiro! Quando eu acabar ele vai ser meu?”
(Aluna L.)

“Professora, quem fez? Eu quero levar o meu para mostrar para minha professora de Português.” (Aluna D.)

A temática, já conhecida dos alunos, também se sobrepôs à atividade de analisar elementos contextualizadores. Havia uma “intimidade” com a história e sobre ela se voltaram as meninas especialmente:

Aluna M. – “Professora, eles se beijam na boca com a bala⁸ ligada?”

Professora – “Como você sabe?”

Aluna M. – “Minha amiga que assistiu o filme me contou, professora, eu nunca beijei! Acho que eu vou direto para a página do beijo.”

Os comentários dos amigos a respeito do livro impulsionaram os alunos a quererem lê-lo, como dissemos e segundo pesquisas realizadas. A expectativa de ler como foi o beijo entre as protagonistas serviu de gatilho para o desencadeamento de todo o trabalho, conforme registra a professora:

⁷ Todos os extratos analisados neste texto foram extraídos de anotações feitas pela professora durante o desenvolvimento da pesquisa.

⁸ “Bala” é o nome dado pelas crianças aos acessos de respiração artificial por balão de oxigênio.

“As meninas nem comentam sobre as 288 folhas empaginadas. Gostam da temática, mas não a da doença. Elas olham o príncipe, querem o beijo. Para os meninos o livro é a escola, nem se imaginam no lugar do ‘príncipe’. Todos querem ‘ostentar’ o livro.”

A idade dos nossos alunos ajuda a compreender a sua “urgência” em ler como foi o beijo e, sobretudo, o beijo com a “bala ligada”. Daria o livro a fórmula do que poderia vir a acontecer no futuro? É possível amar (beijar) mesmo dependendo de aparelhos para respirar? A urgência de ir “direto para a página do beijo” é a urgência de quem está em transição da infância para a adolescência, mas é também a urgência de antecipar o que pode vir a ser o futuro dos nossos pequenos. Cadermatori (2012) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto:

Qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo. Quando se trata de narrativa infantil, para que esse modelo funcione, precisa ter um universo de referência que possa ser identificado pela criança e possibilite reações por parte dela, **seja por lhe permitir organizar vivências que teve, seja por lhe antecipar o que ainda não foi experimentado**. Afinal, espera-se de uma narrativa que, de algum modo, amplie os conceitos já formados pelo leitor (CADERMATORI, 2012, p. 46, grifos nossos).

Há um aspecto nos registros da professora, já mencionado por nós, que merece atenção: de acordo com sociólogos da leitura, ler é uma prática social situada e distinta para os diferentes gêneros, sobretudo porque, em uma sociedade patriarcal como a nossa, a educação de meninas e meninos é diferenciada. As meninas buscam a realização do amor romântico, querem encontrar o “príncipe”; os meninos veem o livro como “escola”, tarefa escolar, não se identificam com o príncipe ou não revelam querer encontrar sua princesa. Os discursos dos alunos são ecos da nossa formação – em sentido amplo – que forja papéis sociais distintos para homens e mulheres.

As mães também receberam atenção da professora nesses primeiros momentos de contato com o livro. De acordo com o registrado no seu diário de pesquisa: “As mães estão incrédulas quanto à leitura e 4 delas acham que não é um ‘livro edificante’”.

Esse discurso revela que a resistência das mães quanto à leitura de *A Culpa é das Estrelas* permaneceu, ou seja, desejariam que seus filhos lessem uma obra edificante, que os instruisse, que levasse à virtude, ao aperfeiçoamento moral, não um livro sobre o amor entre dois adolescentes doentes. Talvez o temor de que a história acentue o sofrimento de seus filhos esteja subjacente a essas falas maternas. Trata-se, assim, de uma estratégia de proteção.

Após essa preocupação inicial com o enredo, os meninos aderiram à proposta de analisar os elementos contextualizadores do livro:

“Professora, eu já vi de capa toda azul com as duas nuvens: uma preta e uma branca, mas essa capa com eles é mil!” (Aluna D.)

Edições diferentes produziram capas distintas para o mesmo livro: oferecemos à leitura a edição em que há a imagem dos dois personagens do filme.

A professora perguntou: “E o título do livro? O que vocês acham do título?”

“Nossa, professora! Culpa eu não entendo nada. A culpa é das estrelas deve ser porque ninguém tem culpa de se apaixonar, nem de ter câncer. E também a gente sabe que a pessoa que a gente ama muito vai sofrer com a quimioterapia, com o cabelo que vai cair e que vai ter dia de quimioterapia que a gente vomita, não dá pra se arrumar pra ficar bem, aí a culpa tem que ser de longe, tem que ser das estrelas.” (Aluno R.)

E um colega completou:

“Quando a gente é criança daí falam que quando a gente morre vira estrela, deve ter gente que morreu de câncer, virou estrela e nem teve oportunidade de dizer para quem amava que estava gostando da pessoa. Eu mesma, eu não falo, porque todo mundo fica com dó e acha que eu tenho de focar na saúde e não nessas coisas, até escola eles (os adultos) acham que é demais pra mim.” (Aluna M.)

E uma terceira voz infantil arrematou: “Ninguém tem culpa e a culpa é de todo mundo” (Aluno G.).

A formulação de hipóteses a partir do título de um texto é uma estratégia pedagógica recomendada pelos estudiosos de leitura, seguidores de uma abordagem cognitivista ou psicossocial. Segundo Solé (1998, p. 108), “formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou”.

Na esteira desse pensamento, não há uma única ou correta resposta, pois todas são pertinentes, já que mobilizam o conhecimento de mundo dos leitores. Suas colocações diante da pergunta da professora sobre o título do livro exigem a compreensão da tensão entre “agora e ainda não” apresentada precocemente em suas vidas devido ao enfrentamento das situações de adoecimento e hospitalização, sendo a hospitalização

prolongada, mas elemento de esperança no restabelecimento da saúde, componente imprescindível para a realização dos projetos de vida. Compreender tal tensão apresenta-se, no contexto da escola hospitalar, como uma dificuldade, pois pede da professora conhecimentos além daqueles da prática do ensino e que não advêm unicamente do fazer pedagógico em hospital. Comprova-se, assim, a necessidade de uma formação profissional ampla, conforme apontam Matos e Mugiatti (2006), Amaral e Silva (2008), Fontes (2015).

A questão da culpa e a reflexão sobre a morte são vivenciadas quotidianamente pelos escolares hospitalizados, mas sem lugar de debate, o que também consiste em dificuldade, uma vez que os dois assuntos não são abordados coletivamente com naturalidade e frequência na faixa etária dos estudantes do ensino fundamental. A evocação dos dois temas através da proposta de leitura de *A Culpa é das Estrelas*, já em seu título, abre a possibilidade para a apresentação dos sentimentos relacionados, e, estes sendo compartilhados, saem da esfera individual para a esfera coletiva, despertando a solidariedade do grupo, o qual se organiza num movimento acolhedor e favorece a continuação da discussão, afastando a insegurança do tratamento da temática. Ora, ninguém tem culpa de ser acometido por um câncer e ninguém tem culpa de se apaixonar. Ambas as situações podem acontecer para a mesma pessoa, ao mesmo tempo. Colocando as duas experiências em pé de igualdade, os leitores as isentam de juízos de valor e consentem sua vivência. É uma educação emocional que se aprende na relação de diálogo e leitura esclarecedora, na convivência em grupo, com debate e assentimento. Outro aspecto é que os alunos recorrem à experiência infantil como base para entender culpa e morte. Eles sabem que “virar estrela” não corresponde à realidade, à verdade dos fatos, mas ainda não se sentem suficientemente preparados para a compreensão das situações humanas, principalmente aquelas de perda evidente que estão em sua rotina; logo, permitem-se uma regressão infantil, no processo de tentar ressignificar os fenômenos, concordando com o título do livro: quem tem culpa de ter câncer? As estrelas. Uma resposta precisa para uma questão de difícil ressignificação, especialmente aos 13 ou 14 anos, quando se trata de jovens acometidos por doenças que jogam com a dicotomia “vida e morte” o tempo todo.

Ao final dessa etapa, foram combinados dois intervalos para que a leitura pudesse ser realizada: quase cem páginas por bloco, para serem vencidas em mais ou menos 20 dias cada um. Os sete alunos ficaram com seus livros em mãos e tiveram liberdade – que é sempre relativa em hospital – para escolher os dias e horários em que leriam o livro.

3.2 Durante a leitura

A professora continuou encontrando os sete alunos na escola do hospital na sistemática de ajudá-los a resolver as atividades enviadas por seus professores da unidade de origem. Da mesma forma, continuou visitando-os em seus leitos.

Os registros de seu diário de campo revelam que as meninas se mantiveram muito entusiasmadas para ler, mas nem sempre conseguiam inserir o livro na sua rotina, fato que desafiou a docente a ensinar a: usar o marcador de páginas – entregue com o livro na primeira reunião; ler sentada utilizando a mesinha de alimentação; comentar a história com as técnicas de enfermagem; preencher um quadrinho⁹ – que foi colado no livro – para monitorar o próprio processo de leitura. As meninas aceitaram as dicas, colaram o quadro e espontaneamente foram mostrando suas atividades às enfermeiras e familiares. Os meninos, ao contrário, estavam desestimulados, não quiseram nem mesmo colar o quadro. Vejamos o diálogo entre a docente e um dos alunos:

- “Professora, se eu ficasse apaixonado eu ia ler esse livro, mas eu não vou ficar apaixonado, eu estou doente, eu estou de quimio e ninguém vai se apaixonar por mim e se eu morrer vai ser melhor para todo mundo porque eu dou muito trabalho.
- Eu pensei que você quisesse ler o livro. Eu acho que um dia você vai se apaixonar, alguém vai se apaixonar por você. Eu não acho que se você morrer vai ser melhor para todo mundo e nem que você dá muito trabalho.
- Você vai ler pra nós, por minha causa.
- Esse é o meu trabalho.
- Você vai ler até quando?
- Até você gostar.
- Então vai.
- (Li uma página)
- Desculpa, professora! Quando a gente faz quimio fica assim.
- Eu sei.
- Eu vou ficar bom e eu vou ler todos os seus livros. Eu quero ir no encontro do intervalo...”

O diálogo entre o aluno e a professora apresenta uma dificuldade a ser resolvida: o aluno se sente incapaz e despreparado para a exigência da leitura à qual se propôs. Não quer mais, mesmo tendo participado do processo de eleição do livro e defendido sua leitura em grupo. Irrita-se com a responsabilidade assumida e com o enfrentamento dela.

⁹ Trata-se de um quadrinho com cinco colunas: dia, páginas lidas, o que eu li (palavras importantes), “joinha” ou “deu ruim” (para avaliar o dia). O seu preenchimento foi sugestão, não obrigação.

A estratégia da professora ao se dispor a ler para o aluno é esclarecer-lhe que o problema não é a leitura, é o contexto. O pedido de desculpas após o término da leitura da página realizada pela professora mostra o reconhecimento do conflito e o devolve ao lugar de leitor, que sem a prática perde o privilégio do encontro de leitura. Também importante é o acolhimento da situação de hospitalização: quando a professora responde ao aluno que sabe do desconforto causado pela aplicação da quimioterapia, ele compreende que o menino hospitalizado e o menino leitor são a mesma pessoa e adia sua leitura para um momento sem as reações do tratamento.

Vemos mais uma vez que a temática é muito importante para os novos leitores de livros, pela proximidade com questões da sua idade, como já ressaltamos. No horizonte feminino, a doença não foi destacada como empecilho para viver uma paixão; no masculino, sim.

O cuidado com “detalhes” que muitas vezes fogem das práticas de leitura em espaços escolares tradicionais foi necessário ao se propor a atividade em ambiente hospitalar. Por exemplo, na segunda visita à enfermaria feminina, a professora descobriu que as alunas haviam trocado entre si o marcador de página, atitude reprovável pelas normas de biossegurança. Foi indispensável uma conversa sobre infecção hospitalar.

A realização do encontro após o primeiro intervalo proposto foi um evento na ala pediátrica do hospital. Quatro mães participaram da reunião e comentaram com a professora que seus filhos estavam “grudados” no livro, extrapolando horários estipulados por elas para ler. A docente disse que as ajudaria nessa questão conversando com os alunos. A resistência inicial do grupo masculino logo se dissipou, motivados, acreditamos, pelo desejo de participar do “encontro” do grupo, evento muito raro em hospital. Novamente em círculo, estavam ansiosos para falar sobre suas leituras. Como forma didática de organizar a discussão no segundo encontro, a professora colocou algumas questões no quadro:

1. Estou gostando da minha escolha em ler o livro *A Culpa é das Estrelas* no hospital?
2. A leitura tem a ver comigo até aqui?
3. Quem são as personagens e o que já conheço de cada uma.

Os meninos foram então orientados a comentar cada pergunta consultando o livro e as anotações que fizeram no quadro sugerido pela professora. Duas das respostas são citadas a seguir:

“Eu acho que ler aqui no hospital está sendo muito bom porque eu posso sair do leito e tenho alguma coisa para fazer, mas eu estou achando o livro que eu queria um tanto difícil para mim. Eu estou com medo de continuar e o

que aconteceu com a Hanzel acontecer comigo, me influenciar, entendeu? Ela é linda, toda certinha, gosta de ler, os dois gostam de ler e um indicou o livro para o outro, mas ela sabe que só está viva porque os médicos foram conseguindo tratamento atrás de tratamento para ela viver. E a família dela é preocupada com ela, e ela é tudo o que a família dela sonha, mas é muito ruim a gente saber que está sendo preocupante para a nossa família. Também fiquei pensando na pergunta da professora naquele dia sobre a culpa. Eu estou lendo porque eu estou com curiosidade, mas eu acho que se fosse um daqueles livros da escola ia ser melhor para a gente (quase chorando).” (Aluna L.)

Essa fala de L. foi rebatida por um menino (Aluno R.):

“O livro não é de escola e dá pra ler logo e parece e não parece com a gente. Parece porque os dois estão na mesma que eu e todo mundo aqui, mas não parece porque eles dois têm condições financeiras e são muito diferentes da gente. Eles não estão internados. Eles vão viajar. Os dois já gostam de leitura, já devem ser do Ensino Médio, não pedem nada para as mães. Eles têm pena do Isaac que vai ficar cego, mas o Augustus já ficou sem uma perna, e ela é só pelo esforço dos médicos que está viva. Eu acho que esse grupo de leitura é que nem o grupo deles lá e eu vou ler mais o livro.”

Nas devolutivas dos alunos se reconhece o desenvolvimento do processo de formação dos leitores no contexto da escola hospitalar. Naturalmente, os protagonistas são os estudantes, mas à professora cabe a responsabilidade da organização da experiência. Os alunos deparam-se com o próprio preconceito sobre a existência de livros escolares e de livros não escolares e atribuem aí juízos de valor. O fato de a leitura realizada por eles ser parecida com as situações da vida diária a coloca na ordem da rotina e essa estratégia favorece o envolvimento com a atividade. Assim, eles a autorizam a sair da instituição escolar para a vida. Quando isso acontece, rompe-se o tabu, e a leitura é reconhecida livremente por seus leitores também fora da escola.

Observamos, também nessas falas, uma discussão sobre a natureza do livro. O menino ressalta que o “livro não é de escola”, em resposta à fala da menina sobre a escolha das obras literárias na instituição escolar como forma de evitar a situação emotiva que ela vivenciou na leitura e identificação com a narrativa das personagens. Esses discursos revelam valores associados a esses dois tipos de obras. Nessa discussão, o livro *A Culpa é das Estrelas* aparece com valor de “próximo”, em relação aos “livros de escola”, implicitamente dados como “distantes” do universo dos alunos. Como temos discutido aqui, estratégias de motivação, pouco comuns nas escolas, são essenciais

para aproximar a obra a ser lida dos alunos, o que se deu naturalmente com o livro selecionado para a pesquisa. Esse foi um fator importante no engajamento desses meninos na leitura e discussão nas rodas de conversa.

Ainda, a discussão coletiva das diferentes percepções de cada discente a respeito da mesma obra lida provocou a emergência das distintas formas de significar o vivido pelas protagonistas do livro. Na fala citada, a menina explicita claramente “estou com medo de continuar e o que aconteceu com a Hanzel acontecer comigo, me influenciar”, ou seja, está tomada por uma “ilusão referencial” que a faz identificar-se com a personagem a ponto de confundir o universo do texto com a sua própria realidade (BUTLEN, 2019)¹⁰. O “quase choro” também é fator comprobatório de sua adesão (total) à história. A possibilidade de rompimento com essa ilusão referencial está na atitude do menino de se contrapor, parcialmente, ao que foi dito. Em outras palavras, embora o menino estivesse plenamente engajado na leitura e, por isso, desse vida aos dois protagonistas como se fossem reais e experienciassem a terrível doença – “parece [com a gente] porque os dois estão na mesma que eu e todo mundo aqui” –, encontra pontos de distanciamento entre os dois mundos: o do livro e o vivido pelos sete meninos privados de liberdade. Estar (ou não) internado é, inclusive, um dos aspectos enfatizados pelo aluno como diferenciação entre os protagonistas e eles. Observamos, portanto, nos sentidos construídos pelos participantes, posturas de adesão e de distanciamento (ROUXEL, 1996), características da leitura literária.

Qualquer professor, diante de discursos tão emotivos de seus alunos, precisa intervir de modo a acolher as diferentes leituras, os diferentes pontos de vista, de maneira a ajudá-los a refletir sobre os aspectos que emergiram. Uma discussão um pouco mais aprofundada a respeito dos elementos destacados por R. contribuiu sobremaneira para conclusões um pouco mais “objetivas” do que estava sendo vivenciado pelos personagens da história e, quem sabe, por eles mesmos. O que apareceu nas duas falas – participar de um grupo de leitura –, transformou-se na tônica do encontro, fato que criou um clima muito harmonioso entre todos, incluídas as mães.

A professora ressaltou que poderia providenciar outros livros, que a continuação da leitura de *A Culpa é das Estrelas* não era obrigatória, mas praticamente não foi ouvida, visto que em cochichos os meninos levantavam hipóteses sobre a continuação da história: “Eu acho que vai ser só amizade, vai ficar assim como está mesmo, porque no final um vai

¹⁰ Palavras do pesquisador francês Max Butlen, ao explicar a “adesão”/“ilusão referencial” em palestra realizada no dia 1 de novembro de 2019 na Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais.

morrer, eu acho.” (Aluna D.). Como diz Solé (1998), toda leitura é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto, fato comprovado nesse encontro, que teve duração de quase duas horas. Aqui emerge um ponto importante para a escola hospitalar: o tempo de uma aula não pode ser rígido. Nem sempre a atividade teve seu fim decretado quando o relógio marcou 60 minutos, o que exige mais tempo do que o estipulado para cada módulo de aula, mesmo para aquele não destinado à leitura. Além disso, em ambiente hospitalar, há a necessidade de, paralelamente, realizar o atendimento individualizado aos alunos e a mediação das experiências em inúmeras situações, para verificação de acessos, balões de oxigênio, medicações. Individual e coletivo se entrecruzam obrigatoriamente.

Todos em seus leitos, a docente sintetizou em seu diário de campo: “a leitura está sendo muito significativa para os alunos que se projetam sobre ela. É uma leitura de identificação”.

No segundo encontro após o intervalo de leitura, praticamente todas as mães compareceram, o que tornou o momento mais “racional”, também porque houve mais posturas de distanciamento. Os estudantes quiseram conversar sobre a história e destacaram a viagem das personagens principais para a Holanda para conhecer o autor da obra lida por eles – neste ponto, mencionaram o fato de o livro citado no enredo ser fictício – e as diferenças comportamentais entre os dois (o menino: alto astral; a menina, deprimida). Novamente, o diário da professora sintetiza o ocorrido no evento: “A identificação com a leitura continua, mas conseguiram separar as coisas” (grifo da docente).

3.3 Depois da leitura

O encontro de finalização do trabalho com os alunos foi muito rico em discussões sobre o livro; isto é, nesta roda de conversa, os discentes inicialmente concluíram de maneira unânime que “ele não deveria ter morrido, o fim foi muito triste, o câncer venceu”. No entanto, houve uma inversão argumentativa quando a Aluna M. comentou: “o amor dos dois também venceu e eles foram felizes até o fim”. Um menino arrematou: “se os dois tivessem vivido, não seria real”, opinião com a qual todos concordaram. A utilização da palavra “real” acentua o mundo não ficcional, o contrário do mundo do hospital para meninos e meninas que precisam lidar o tempo todo com o estabelecido entre dois antagonismos: a vida e a morte.

Cosson (2006) sugere que a interpretação, última fase da proposta de sequência básica, deva ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Apesar de as discussões terem sido mais objetivas, foram igualmente intensas, o que ocasionou a impossibilidade de um registro formal. Conversando, então, os alunos avaliaram

como muito positiva a oportunidade de terem lido o livro que tanto desejaram fora do hospital. A conversa gerou várias avaliações sobre o trabalho e não faltaram extrapolações, a exemplo de:

“Eu aprendi que a gente pode aprender coisas da vida com um livro e que nem todo livro é de escola. E também aprendi que a gente pode acabar com a preguiça de ler se tiver os amigos para apresentar e que ninguém vai rir se eu não acertar e se eu esquecer de alguma parte alguém pode me ajudar a lembrar. Eu acho que agora eu sou uma leitora de um livro. Qual o próximo livro que você vai trazer, professora?” (Aluno J.)

“O que eu mais aprendi com o livro é que dá para ser feliz com uma coisa que a gente não escolheu tipo o amor ou então o câncer. Uma coisa boa pode ser ruim e uma coisa ruim igual o câncer traz coisas boas como o amor. E eles dois ficaram com o amor e eu também queria ficar com o amor, só que a minha quimio está demais. Eu gostei de vir nos intervalos e quando eu sair daqui eu vou contar na minha escola que dá para ler desse jeito, mas eu acho que não vai ter professor para fazer. Eu acho que nosso grupo já foi um grupo de amigos para leitura.” (Aluno W.)

“Foi a primeira vez que eu li o livro até o final, e eu estou na vitória porque deu tempo e porque eu fui entendendo tudo o que estava escrito. Se fosse trabalho de escola mesmo eu ia me dar bem, mas eu acho que na escola ia ser prova, não ia ser de aprendizado e ia ter bagunça porque ninguém ia escutar eu falando.” (Aluna D.)

Nos três trechos os alunos mostram que se apropriaram do texto literário, avançando no processo de letramento, a ponto de se considerarem agora “leitores”. Suas falas valorizam as rodas de conversa (que eles chamam intervalos) como um importante espaço de compartilhamento de leituras e de aprendizagem. Deixam também uma mensagem, ainda que desesperançosa, sobre a abertura das escolas para práticas de letramento mais próximas dos seus alunos, com foco em seu aprendizado.

As mães, embora reprovassem a leitura antes do início do trabalho, consideraram a experiência, ao final, muito significativa para os meninos: “eu não queria que a minha filha lesse com medo dela sofrer mais ainda, mas ela aprendeu a falar do sofrimento. Aquele grupinho deu força para ela falar do que ela já passou e ver que ela pode enfrentar muito mais”; “o livro é muito grande, mas eles não desgrudam. Queria que fosse assim na escola”.

Formação de leitores no ambiente da escola hospitalar é uma atividade colaborativa, e as mães puderam fazer a experiência no acompanhamento do trabalho, descobrindo que “ajudar pode”; não dá é para fazer a vivência no lugar do leitor, pois cada leitor tem

sua história e isso condiciona leitura por leitura realizada. O trabalho com textos longos valoriza a prática e conquista os alunos para fazer algo que ainda não tenham conseguido em suas experiências escolares por vários motivos, sendo os mais citados a falta de tempo e o número excessivo de colegas por turma, o que, para o professor, inviabiliza aprendizagens que precisam de mais atenção, escuta e atendimento personalizado.

Os participantes do presente trabalho, leitores escolares fluentes, matriculados nos anos finais do ensino fundamental regular, ainda não tinham tido a oportunidade da experiência de leitura em grupo ou reconhecido em suas histórias pessoais de leitores quaisquer vantagens, mesmo a valorização sociocultural. Ao descobrirem o prazer do reconhecimento da leitura, a experiência foi importante, não significando simplesmente terapia ou passatempo, mas integrante no aspecto de formação humana, para a existência, a cidadania e a coexistência.

Assim, sintetizamos que dois elementos mencionados anteriormente neste artigo e pouco observados na realidade do ensino, a interação do leitor literário com a obra e o espaço para o compartilhamento de leituras, foram responsáveis pelo sucesso da experiência de leitura de *A Culpa é das Estrelas* no hospital.

Por fim, é importante salientar que esses dois quesitos nos propiciaram muito mais que o conhecimento das leituras realizadas pelos pequenos, deram-nos a possibilidade também de conhecer um pouco dos sentimentos, dos desejos, dos medos, do universo das crianças e adolescentes internados no hospital, realidade invisível para a maioria dos professores.

Considerações finais

Ao longo da análise interpretativa dos dados da pesquisa realizada, pudemos destacar alguns aspectos, todos inter-relacionados.

O papel da escola e a escola em hospitais: os discursos nas falas dos participantes da pesquisa mostraram claramente o lugar da escola como tradicional e distante do universo dos alunos. Uma das alunas afirma que o livro *A Culpa é das Estrelas* “não é de escola porque não daria tempo de ler e discutir assim, só teria uma prova”. Por sua vez, a escola do hospital, com todas as limitações envolvidas – a professora anotou em seu diário sobre “as condições clínicas limitadoras” e o “espaço restrito de formação de leitores” – propiciou uma interação privilegiada com a leitura, ao permitir que os meninos escolhessem o livro e ao favorecer adaptações aos tempos e situação de cada paciente-leitor. Foi importante, nesse sentido, reconhecer que a emotividade e a afetividade são inerentes à interação na

escola do hospital, e saber lidar com elas, especialmente em socializações das leituras, é fundamental. Ainda assim, não se deixou de estabelecer regras para a organização das atividades: número de páginas para o intervalo, perguntas orientadoras para a interação nas rodas e estímulos para o distanciamento que permitisse a sistematização da leitura pelos meninos. Essa visão estigmatizada da escola pelos participantes da pesquisa não deve, entretanto, figurar como definitiva e sem saída. Ao contrário, pode servir à reflexão, já que temos aqui dois contextos bem diferentes de existência da escola, com tempos, espaços e sujeitos em situações distintas. Destacamos ainda o caráter coletivo da prática escolar no hospital. Toda a interação se deu com participação das mães, como responsáveis pelos meninos internados, da professora mediadora e da equipe médica, o que compôs o cenário necessário para engajamento dos meninos ao longo das atividades.

O letramento literário: a literatura, tomada por nós a partir de Cândido (1988), revelou-se um fator indispensável de humanização no hospital, favorecido pela escolha realizada pelos alunos da obra literária *A Culpa é das Estrelas*, que acabou por se revelar um instrumento potencializador para a emergência de muitas questões, sobretudo por ter dado a oportunidade a todos os envolvidos de conhecer os meninos para muito além de suas doenças ou tratamento de saúde. A sua identificação com os protagonistas e as posturas de adesão e distanciamento ao enredo foram marcas desse trabalho. A dinâmica escolhida, especialmente as rodas de conversa após intervalos combinados de leitura, foi fundamental. Dessa forma, avaliamos que a sequência básica proposta por Cosson (2006) para o trabalho com a literatura na escola, com as necessárias adaptações, foi relevante para a prática realizada. Destacam-se, ainda, como aspectos positivos na experiência vivenciada, o acompanhamento dos estudantes em suas dificuldades durante o trabalho, o seu engajamento com o objeto livro “empaginado” – cuja extensão não os desestimulou. Podemos afirmar, com base nas anotações do diário da professora, que os meninos e meninas confirmaram em suas falas que a literatura propiciou uma melhor qualidade de vida e amenizou, especialmente pelos espaços de socialização, sua situação de privação de liberdade, além de ter-se tornado uma opção de ocupação do tempo, rompendo a supremacia dos programas de TV. Conforme Taam (2000) e Fontes (2003), citados por Fontes e Vasconcellos (2007, p. 295), “sentir prazer contribui para o bem-estar da criança enferma e atua no restabelecimento de sua saúde”. Defendemos, então, com base nessa interação pesquisada e nas referências teóricas deste trabalho, que a literatura pode promover aos leitores-pacientes momentos prazerosos nesse encontro com a obra literária.

A formação do professor: destacamos a importância de o professor saber trabalhar com leitura, literatura e o ser humano em tratamento de saúde. Conforme Fontes e Vasconcellos (2007) e Fontes (2015), o professor pode assumir no espaço hospitalar o papel de agenciador de conhecimentos, mediando a troca e construção de conhecimentos. Não costuma estar presente nos currículos do ensino superior a formação do licenciando para trabalhar em escolas de hospitais, embora essa seja uma expectativa criada por leis que mencionam o acompanhamento pedagógico-educacional nesses ambientes, como citado neste artigo. Então, como preparar esses profissionais? Que habilidades precisam desenvolver para esse contexto? Ao longo da nossa pesquisa, a interação com outros profissionais da saúde se mostrou essencial como parte do cotidiano da escola no hospital, além da disponibilidade para atuar com conhecimentos de várias áreas. Trata-se, pois, de um perfil de professor transdisciplinar, que tenha como habilidades a comunicação, a criatividade, o olhar pesquisador para sua própria prática. Além disso, reconhecemos a importância da escuta pedagógica e da sensibilidade, características já identificadas por Fontes (2015). Nossa investigação, nesse caso, mostrou-se antes de tudo uma experiência, que pode despertar reflexões e demanda novas pesquisas para a construção desse perfil de profissional.

Por fim, concluímos esta primeira pesquisa com a percepção de que ainda são necessários novos estudos sobre a interação entre as escolas regulares e as escolas que se constituem no hospital, sobre a leitura em ambiente hospitalar e sobre projetos que possam viabilizar essa leitura, já que, para que ela ocorra, é preciso formar mediadores para esse contexto e desenvolver materiais adequados às condições de biossegurança no hospital, como os livros “empaginados”.

Referências

ALMEIDA, Eliana Guimarães. *Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares*. Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

AMARAL, Daniela Patti do, SILVA, Maria Teresinha Pereira e. *Formação e prática pedagógica em classes hospitalares: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacaopedagogicaclasseshospitalares.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Brasília: Imprensa Oficial. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/Legislacao%20>

e%20Jurisprudencia/Res_41_95_Conanda.pdf Acesso em: 25 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf> Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.716*, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm Acesso em: 25 jan. 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CADERMATORI, Lígia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. PUCMinas, 2012.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia*. Florianópolis, n. 12, p. 32-44, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods*. Research in teaching and learning. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 75-100.

FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FONTES, Rejane de Souza. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*. 2003. 205f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

FONTE, Rejane de Souza. A educação no hospital: um direito à vida. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 4, n. 1, p. 113-126, jan./jul. 2015.

FONTE, Rejane de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 279-303, set./dez. 2007.

GONÇALVES, Adriana Garcia; GRANEMANN, Jucélia Linhares; PACCO, Aline

Ferreira Rodrigues. Estudo bibliométrico sobre a formação de professores atuantes em classe hospitalar. *Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. T. de F. *Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR), 1996.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 21/03/2020

TRABALHO COM GÊNEROS NA ESFERA ESCOLAR
TRABALHO COM GÊNEROS NA ESFERA ESCOLAR

A ESCRITA COMO PRÁTICA HUMANA: DO EFEITO RETROATIVO AO EFEITO ENUNCIATIVO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DA REDAÇÃO ENEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

WRITING AS A HUMAN PRACTICE: FROM THE RETROACTIVE EFFECT TO THE ENUNCIATIVE EFFECT OF THE INTERVENTION PROPOSAL OF ENEM ESSAY IN THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING

Giovane Fernandes Oliveira | [Lattes](#) | gio.ufrgs@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Carolina Knack | [Lattes](#) | carolinaknack@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este trabalho, a partir do diálogo entre a Linguística Aplicada – mais precisamente os estudos sobre avaliação linguística – e a Linguística da Enunciação – mais precisamente a teorização enunciativa de Émile Benveniste –, busca responder às seguintes questões: 1ª) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2ª) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?* Para tanto, são analisados quatro recortes enunciativos advindos de textos que alcançaram nota mil nas edições de 2017 e 2018 do Enem. Os resultados da análise conduzem às seguintes respostas às questões formuladas: 1ª) a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter, como efeito retroativo na educação básica, o ensino-aprendizagem de um modelo de texto rígido, caracterizado pela fixação de expressões e pela repetição de ideias atinentes a agentes, ações, meios e efeitos sociais das propostas de intervenção elaboradas nas produções textuais estudantis; 2ª) essa competência pode ter ainda, como efeito enunciativo na escrita do aluno, a cristalização de relações significantes que geram uma reificação de seu texto, minando-o como espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Linguística da Enunciação. Efeito retroativo. Efeito enunciativo. Redação Enem.

Abstract: This work, based on a dialogue between the Applied Linguistics - precisely the studies about linguistic assessment - and the Enunciation Linguistics - precisely the Émile Benveniste's enunciative theorization -, aims to answer the following questions: 1st) *which retroactive effect can the Competency 5 assessed in ENEM essay have about the teaching and learning of writing in high school?* 2nd) *which enunciative effect can this competency have about the constitution of the text as a space for full expression of student's singularity as a subject of language?* For this purpose, four enunciative excerpts extracted from texts that reached score 1000 in ENEM editions of 2017 and 2018 were analyzed. The results of the analysis conducted to the following answers: 1st) competency 5 assessed in ENEM essay can have, as a retroactive effect in high school education, the teaching and learning of a strict text model, characterized by memorization of expressions and repetition of ideas related to agents, actions, means, and social effects of intervention proposals developed in student textual productions; 2nd) this competency can still have, as an enunciative effect in the student's writing, the crystallization of significant relationships that generate a reification of the text, undermining it as a space for a full expression of student's singularity as a subject of language.

Keywords: Applied Linguistics. Enunciation Linguistics. Retroactive effect. Enunciative effect. ENEM essay.

1 De onde partimos

Sobre o ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, já se escreveu um sem número de páginas. Nos círculos acadêmico-científicos, há livros, artigos, monografias, dissertações e teses. Nas instâncias político-administrativas, há documentos oficiais de educação destinados a levar para o chão da escola os conhecimentos produzidos dentro dos muros da universidade. Nesse contexto, muito já se problematizou sobre os limites de uma pedagogia da língua confinada em concepções obsoletas e práticas ultrapassadas, que pouco contribuem para que se atinja o objetivo maior atribuído à educação linguística: a formação de indivíduos que tenham condições de, por meio das práticas sociais de uso da língua, participar plenamente da vida política, profissional e cultural da sociedade brasileira.

Ainda que inscritos nessa esfera de produção e circulação de saberes sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no País, não é nosso propósito, aqui, reconstituir cenários já conhecidos e insistir em críticas já triviais. Cremos, a esse respeito, que o reca-

do está dado e que cabe a cada um de nós buscar fazer a diferença, seja na prática – no dia a dia da sala de aula, com todas as intempéries que nela se nos apresentam –, seja na incessante reflexão sobre a prática – na rotina não menos desafiadora da pesquisa vivenciada por aqueles que, como nós, do seu fazer científico não dissociam o seu fazer pedagógico.

A relação entre tais fazeres muito deve ao desenvolvimento da Linguística no século XX, sobretudo após o surgimento das teorias do texto, da enunciação e do discurso, que repercutiram tanto na pesquisa quanto no ensino-aprendizagem de línguas no exterior e no Brasil. A esse propósito, Barros (2016) sustenta que o avanço dos estudos da linguagem impactou a cena educacional brasileira com a institucionalização de políticas que modificaram tal cenário, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e o *Exame Nacional de Ensino Médio* (Enem). É sobre o Enem que aqui nos debruçamos, notadamente sobre a Prova de Redação, que solicita ao candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo avaliado a partir de cinco competências, das quais nos interessa sobremaneira a Competência 5: “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”¹.

Essa competência vai ao encontro tanto dos Eixos Cognitivos III (“Enfrentar situações-problema”) e V (“Elaborar propostas”), presentes na Matriz de Referência do Enem, quanto da 9ª Competência Geral da Educação Básica (“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”) e da 2ª Competência Específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio (“Atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos”), postuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse diálogo entre a Competência 5 e as diretrizes governamentais fica nítido na descrição da competência disponibilizada no documento *A redação no Enem: Cartilha do Participante*, divulgado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na versão de 2019, podemos ler o seguinte sobre a Competência 5: “Elaborar uma proposta de intervenção na prova de redação do Enem representa uma ocasião para que você demonstre seu preparo para o exercício da cidadania”, indicando “uma iniciativa que interfira no problema discutido em sua redação” (BRASIL, 2019, p. 23). Para construir uma proposta considerada “muito bem elaborada”, a *Cartilha do Participante* indica ao candidato:

¹ As demais competências são as seguintes (cf. BRASIL, 2019): Competência 1: “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”; Competência 2: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”; Competência 3: “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”; Competência 4: “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. Cada uma dessas competências é avaliada a partir de seis níveis de desempenho (0, 40, 80, 120, 160 e 200 pontos), dos quais o mais baixo recebe zero, e o mais elevado, 200 pontos. A nota máxima na redação Enem (mil) é a soma da nota máxima obtida nas cinco competências (200 pontos em cada uma).

Ao elaborar sua proposta, procure responder às seguintes perguntas:

- 1) O que é possível apresentar como proposta de intervenção para o problema?
- 2) Quem deve executá-la?
- 3) Como viabilizar essa proposta?
- 4) Qual efeito ela pode alcançar?
- 5) Que outra informação pode ser acrescentada para detalhar a proposta?

Resumindo: seu texto será avaliado com base na composição e no detalhamento da proposta que você apresentar. (BRASIL, 2019, p. 24, grifo do original).

De um lado, a Competência 5 atesta um esforço em levar o candidato a formular discursivamente maneiras de atuar, com concretude, em distintas instâncias sociais. De outro lado, ao delimitar os elementos que espera que o candidato exponha em sua proposta de intervenção, tal competência pode conduzir – e nossa lida cotidiana com as produções estudantis tem demonstrado que, de fato, vem conduzindo – a uma homogeneização dos textos produzidos pelos participantes do processo seletivo e, por conseguinte, a um abafamento de suas vozes singulares.

É esse silenciamento da singularidade dos alunos enquanto autores de seus escritos que, no presente artigo, buscamos problematizar. Faremos isso a partir do exame de recortes de redações que obtiveram nota mil no Enem e que estão disponíveis nas *Cartilhas do Participante*. Procuramos responder, especificamente, a duas questões: 1ª) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2ª) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?* A tais interrogantes subjaz a hipótese – formulada com base em nossa prática de ensino e avaliação de textos dissertativo-argumentativos – de que a referida competência, se tem o mérito de valorizar o exercício da cidadania via linguagem, pode igualmente ser um convite à reprodução de “fórmulas textuais”.

Os termos *efeito retroativo* e *efeito enunciativo*, grifados em negrito nas perguntas acima, circunscrevem os campos aos quais nos filiamos, a saber: a Linguística Aplicada – mais precisamente os estudos sobre avaliação linguística – e a Linguística da Enunciação – mais precisamente a teorização enunciativa de Émile Benveniste. A partir do diálogo entre esses campos (cf. seção 2), procedemos à análise de recortes extraídos de redações que alcançaram nota mil no Enem (cf. seção 3).

2 Do diálogo entre a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação

O ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica e sua relação com o Enem, embora tema recorrente de pesquisas acadêmicas, configura-se como uma problemática à qual sempre se pode lançar novas luzes. Consideramos que tal problemática tem caráter social, de forma que, neste trabalho, colocamos em relação a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação, campos que, em nosso entendimento, partilham do pressuposto de que linguagem e sociedade são constitutivamente enlaçadas.

Quanto à Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006, p. 16, grifos do autor) explica que sua visada contemporânea busca “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*”. Para dar conta de problemas com tal natureza junto à complexidade da linguagem nos distintos cenários, escolares ou não, o autor esclarece que se passou a defender a constituição de um referencial teórico múltiplo, fundamentado na articulação entre diferentes campos do saber a partir de determinado ponto de vista sem ser redutível a um deles, o que, de acordo com Moita Lopes (2006), configura a natureza *inter*, *trans* ou *indisciplinar* da Linguística Aplicada.

Podemos dizer que essa “vocação ao diálogo” – resguardadas as particularidades epistemológicas de cada campo – é também uma marca da Linguística da Enunciação, que é constituída por diferentes teorias enunciativas, dentre as quais nos interessa, aqui, aquela oriunda das reflexões de Émile Benveniste. Os distintos interlocutores (filósofos, psicólogos, sociólogos, linguistas) aos quais Benveniste se dirige e dedica seus textos, conforme atestam suas publicações em periódicos de diferentes áreas do saber, são definidores do modo como o linguista propõe, em cada pesquisa, o estudo da enunciação². São comuns em seus artigos, por isso, variadas fontes tanto da Linguística quanto de áreas conexas aos estudos da linguagem, por meio das quais “o autor diz muito sobre fonologia, sintaxe, semântica, morfologia, pragmática e sobre outros tantos níveis da análise linguística e de sua relação com outras áreas” (FLORES, 2013, p. 22). O olhar atento a essa “relação com outras áreas” tem fomentado, no Brasil, um eixo de estudos acerca do pensamento de Benveniste que tem produzido “uma abertura para uma teoria da linguagem em diálogo com as ciências conexas” (FLORES, 2017, p. 77).

É justamente dessa capacidade de propor *relações* e *diálogos* entre áreas que nos valemos para fundamentar nosso estudo acerca dos efeitos que a Competência 5 da prova de redação do Enem pode produzir no ensino-aprendizagem da escrita. Se, de um lado,

² O termo *enunciação*, no interior da obra de Benveniste, recebe diferentes definições, nem sempre explícitas. Para este trabalho, consideramos a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82).

a perspectiva aplicada tem, na sua essência, a preocupação com questões educacionais – dentre outras, evidentemente –, o mesmo não se pode dizer da perspectiva enunciativa. Afinal, Benveniste não toca em questões de ensino-aprendizagem de línguas, sendo de total responsabilidade dos autores deste artigo “as tentativas de transitar com Benveniste para o âmbito do discurso socialmente situado” (TEIXEIRA, 2012, p. 62) em investigações no campo aplicado.

Assim, para responder às questões por nós propostas, recorreremos, primeiro, a alguns estudos sobre avaliação linguística, desenvolvidos com profundidade na área da Linguística Aplicada, com base nos quais apresentamos o conceito de *efeito retroativo*; em seguida, situamos alguns fundamentos das reflexões benvenistianas, para, à luz deles, propormos deslocamentos a fim de formular o conceito de *efeito enunciativo*³.

2.1 Dos exames aos seus impactos no contexto da educação básica: o efeito retroativo

Os diversos estudos da área de avaliação não deixam dúvidas: há, comprovadamente, um fenômeno reconhecido como efeito retroativo dos exames ou testes avaliativos de alta relevância. Segundo Scaramucci (2004, p. 203), a expressão *efeito retroativo* diz respeito ao “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce[m] potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem [...]”. Uma vista d’olhos sobre as pesquisas na área atesta uma consistente e progressiva teorização acerca dos múltiplos fatores implicados nesse fenômeno, cujos impactos podem ser tanto positivos quanto negativos, bem como comprovação empírica da existência de tal fenômeno e do poder que ele exerce na sociedade em geral.

Esse poder, no Brasil, é evidenciado pelo redirecionamento que os grandes exames acabam por imprimir ao percurso educacional que os antecede. Daí o termo *efeito retroativo* ser “utilizado para se referir ao modo como o teste afeta os materiais de ensino e a prática na sala de aula” (SCHLATTER et al., 2005, p. 25). No contexto da educação básica, são frequentes, por isso, estudos centrados no ensino, na figura do professor que maneja e/ou produz tais materiais em sua prática pedagógica, prática suscetível, portanto, a mudanças em decorrência de exigências dos exames. Menos comuns são os estudos que buscam verificar como o referido efeito atua sobre o aluno e seu percurso de aprendizagem.

³ Cientes de que a sucinta contextualização acerca dos campos que colocamos em diálogo não dá conta da complexidade da configuração de cada um deles, alertamos o leitor – o qual julgamos conhecedor, mesmo que minimamente, das áreas aqui convocadas – de que a mesma brevidade será empregada nas subseções a seguir para a apresentação dos conceitos pertinentes a nosso estudo.

Nos últimos anos, devido à assunção do Enem como o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil, tal prova tem se tornado objeto privilegiado de investigação no campo dos estudos de avaliação em larga escala. Por exemplo, e em consonância com nosso propósito neste trabalho, destacamos os estudos de Vicentini (2015, 2019). Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora objetivou investigar se a prova de Redação do Enem produzia efeito retroativo no ensino de duas professoras de terceiro ano do ensino médio e, caso houvesse tal efeito, como ele se caracterizava. Para isso, a autora observou aulas em uma escola pública e em uma escola privada, entrevistou tanto docentes quanto coordenadores e alunos, bem como se valeu de diário de campo e análise documental. O conjunto de dados permitiu-lhe constatar que havia, sim, efeito retroativo da prova de Redação, embora não determinista, “nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada; no contexto da escola pública, entretanto, esse efeito se dá apenas nas percepções e atitudes da professora, ou seja, em seu discurso, mas não em sua prática” (VICENTINI, 2015, p. vii). Desse modo, a autora concluiu que um mesmo teste pode afetar distintamente os participantes do processo, incluindo os alunos, cujas características pessoais tendem a influenciar a ocorrência de tal efeito. Assim, em recente publicação, Vicentini (2019) valeu-se dos dados de sua pesquisa anterior para, nesta, dar ênfase aos estudantes. Levando em conta que o efeito retroativo no aluno consiste em impactos das informações relativas aos testes, uma das condições para que isso aconteça, segundo a autora, está ligada à familiarização com o exame e ao conhecimento que o aluno tem acerca dele, o que pode dar-se por intermédio do professor.

Na esteira dessa discussão, situamos nosso trabalho. Considerando que há, de modo geral, efeito retroativo da prova de Redação do Enem em processos, participantes e produtos desse evento, nosso estudo objetiva explorar que efeito retroativo específico a Competência 5 avaliada na redação Enem pode gerar sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica. Embora cientes de que uma coleta empírica de dados em contexto escolar poderia fornecer-nos evidências pertinentes, acreditamos que “produtos” do Exame nos fornecem igualmente indícios relevantes que possibilitam inferir tais efeitos seja quanto aos processos, seja quanto aos participantes. Tais “produtos”, em nossa investigação, dizem respeito às *Cartilhas do Participante* (2018, 2019) e às redações nota mil nelas divulgadas. A isso voltaremos na seção 3.

2.2 Da subjetividade na linguagem aos seus sentidos no discurso: o efeito enunciativo

Ao contrário do que ocorre com o conceito de efeito retroativo, o conceito de efeito enunciativo não é dado: esta expressão é por nós derivada da reflexão de Émile Benveniste acerca da subjetividade na linguagem.

No artigo intitulado *Da subjetividade na linguagem*, Benveniste (2005, p. 86, grifo do autor) defende a relação constitutiva entre homem e linguagem e afirma que “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Para o linguista, essa capacidade de o locutor propor-se como sujeito consiste na subjetividade, cuja “emergência no ser” está alicerçada no fato de “eu dizer eu”: “Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo status linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 2005, p. 286), categoria que reúne, sob a condição do diálogo, as formas linguísticas eu e tu e todas as demais a elas associadas (os dêiticos de pessoa, espaço e tempo⁴). Diante dessa consideração, Benveniste se pergunta se esse fundamento teria de ser linguístico e onde estariam, então, os elementos da linguagem que fundariam a subjetividade. Para ele, a linguagem é “profundamente marcada pela expressão da subjetividade” (BENVENISTE, 2005, p. 287, grifos nossos) – o emprego dos pronomes listados acima é só um dos exemplos dessa “expressão” –, de tal modo que conclui: “o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

A partir dessas formulações, Benveniste (2005, p. 290, grifos nossos) mostra que “a instalação da ‘subjetividade’ na linguagem” produz “efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações de significação”. Na sequência, o linguista ilustra “alguns efeitos da mudança de perspectiva que a ‘subjetividade’ pode introduzir” (BENVENISTE, p. 290, grifos nossos), observando verbos cujo sentido se modifica ao também se modificar a pessoa verbal empregada, mudança que acentua “a diferença entre a enunciação ‘subjettiva’ e a enunciação ‘não subjettiva’” (BENVENISTE, 2005, p. 292), esta última ligada à categoria de não pessoa, a clássica terceira pessoa do paradigma verbal. Como exemplo, o autor cita enunciados com os verbos

⁴ Benveniste explica que há pontos que revelam a subjetividade na linguagem, as já mencionadas formas dêiticas. Além dos pronomes pessoais, ligam-se a eles outros indicadores, como “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora e suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã, etc.’” (BENVENISTE, 2005, p. 288). Além de situar os indicadores de pessoa e de espaço, recebem destaque os de tempo, como as flexões nos verbos, os advérbios e as variações lexicais: “a temporalidade humana com todo o seu aparato linguístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 289).

jurar, prometer, garantir, que “são verbos que denotam pelo seu sentido um ato individual de alcance social” (BENVENISTE, 2005, p. 292). Enquanto “eu juro” é um ato de compromisso, “ele jura” é uma descrição. A partir disso, Benveniste (2005, p. 292) pontua: “A enunciação identifica-se com o próprio ato. Essa condição, porém, não se dá no sentido do verbo: é a ‘subjatividade’ do discurso que a torna possível”. Dito de modo mais simples: o efeito de sentido não é imanente à forma verbal, como se um valor sistêmico definido aprioristicamente ele fosse, mas sim condicionado pelo ato enunciativo, o qual faz brotar no discurso uma mais ou menos explícita subjatividade, expressa pela pessoa *eu* – que apresenta o ato de jurar ao mesmo tempo em que fundamenta como sujeito o locutor que jura – e apagada pela não pessoa *ele* – que somente descreve um ato imputável a outrem. Logo, ainda que os indicadores de dêixis sejam as formas mais aparentes da subjatividade linguageira, por marcarem explicitamente a presença do locutor na sua locução, toda a língua – enquanto sistema virtual atualizado em discurso concreto pelo ato de enunciação – é atravessada por essa subjatividade.

De que modo essa reflexão sobre subjatividade se articula ao nosso objetivo no presente estudo? Compreendemos que tal manifestação ou expressão da subjatividade, ou seja, a expressão da capacidade de o locutor propor-se como sujeito de linguagem, produz o que nomeamos como *efeito enunciativo*. Em outras palavras, *o efeito enunciativo consiste nas relações de significação produzidas no discurso como evidência em maior ou menor grau da subjatividade linguageira*. Sobre esse *efeito*, podemos discorrer a partir dos indícios linguísticos que atestam “mudanças de perspectiva” que “a instalação da subjatividade” pode produzir.

Se, como diz Benveniste, é da língua toda que o locutor se apropria ao enunciar, não apenas as clássicas categorias de pessoa, espaço e tempo são “indicador[es] de subjatividade” (BENVENISTE, 2005, p. 291), mas todo o arranjo de *forma* e *sentido* do discurso o é, sendo este um “índice global de subjatividade” (DESSONS, 2006, p. 71, tradução nossa). Assim, “as grandes funções sintáticas”, como a interrogação, a intimação, a asserção e também as modalidades formais – ligadas seja aos verbos, seja à fraseologia – testemunham o modo como cada indivíduo enuncia para falar *de algo* – “a operação da referência” no discurso (BENVENISTE, 2006, p. 101) –, constituindo-se como sujeito de linguagem.

O funcionamento subjetivo e referencial do discurso (BENVENISTE, 2006) tem, ainda, uma dimensão social que lhe é constitutiva, pois deflagra “a inclusão do falante em

seu discurso, [o que gera uma] consideração pragmática que coloca a **pessoa na sociedade enquanto participante** e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006, p. 101, grifos nossos). A ênfase nesse “alcance social da enunciação” (KNACK, 2018) leva em conta uma noção de língua como *prática humana*, a qual revela, pelo seu uso, como “o homem se situa e se inclui em relação à sociedade” (BENVENISTE, 2006, p. 101).

Essa noção de *língua* está pressuposta, em nosso trabalho, na própria noção de *enunciação*. Deslocando esses fundamentos para nosso estudo a partir do postulado de que enunciar é converter a língua em discurso, seja falado, seja escrito, concebemos a redação do Enem como enunciado (aqui, tomado como sinônimo de texto/discurso) advindo de uma enunciação que aloca também a escrita como *prática humana*. Essa escrita, no caso do Enem, e especialmente quanto à proposta de intervenção a ser formulada pelo candidato – objeto de avaliação da Competência 5 –, acaba por receber um direcionamento em termos de funcionamento subjetivo e referencial. Diante disso, em nosso trabalho, propomo-nos a explorar que efeito enunciativo a Competência 5 pode ter sobre a constituição do texto pelo aluno como um espaço que lhe possibilita exprimir sua singularidade como sujeito de linguagem.

3 Do apagamento do escrevente na escrita

Nesta seção, analisaremos recortes extraídos de redações Enem a partir de três pares nocionais, um teórico e dois metodológicos. O par teórico inclui as noções de *efeito retroativo* e *efeito enunciativo* anteriormente problematizadas. Os pares metodológicos incluem, de um lado, as noções de *fato* e *recorte enunciativo* e, de outro, as noções de *movimentos discursivos* e *procedimentos acessórios*⁵.

Por *fato enunciativo*, compreendemos o enunciado resultante de um ato de enunciação que, como tal, é um processo instanciado em espaço e tempo únicos e irrepetíveis, de modo que a ele só temos acesso pelo produto que traz ao mundo: o enunciado. Os fatos enunciativos que integram nosso *corpus* são os textos que obtiveram nota mil nas edições

⁵ Cabe ressaltar que Benveniste não tratou dessas noções metodológicas como aqui as estamos tratando. Embora encontremos, em alguns textos do linguista, reflexões acerca das noções de *procedimentos acessórios* e *fato* (com variações terminológicas como *fato linguístico*, *fato de língua*, *fato de linguagem*), nada há neles a respeito das noções de *movimentos discursivos* e *recorte enunciativo*. Essas últimas são proposições de investigadores que, a partir dos postulados teóricos benvenistianos, procuram avançar no tratamento metodológico de diferentes produções languageiras.

do Enem de 2017 e 2018 e que foram divulgados como redações-exemplo nas Cartilhas do Participante de 2018 e 2019⁶. Entretanto, nossa unidade analítica não é o fato, mas o *recorte enunciativo* enquanto fragmento menor extraído de um fato enunciativo maior para que a análise seja, assim, operacionalizada. Devido ao exíguo espaço que aqui temos, não analisaremos um recorte de cada um dos dezesseis textos que integram o nosso *corpus* (nove, da cartilha de 2018; sete, da de 2019). Para otimizarmos a análise, escolhemos quatro recortes, dois de cada ano, correspondentes a parágrafos finais de redações nota mil, visto ser na conclusão do texto que tende a ser elaborada a proposta de intervenção social. Cremos que os quatro recortes selecionados são representativos do duplo efeito que tematizamos ao longo desta reflexão.

O segundo par metodológico ao qual recorreremos para efetuar a análise comporta as noções de *procedimentos acessórios* e *movimentos discursivos*. Na esteira de Knack, Silva e Oliveira (2019) e Oliveira e Chittolina (2019), dois estudos enunciativos benvenistianos que operam com essas noções, relacionamo-las à descrição e à explicação linguísticas. Ao passo que os procedimentos acessórios (dimensão descritiva da análise) envolvem a *sintagmatização* enquanto conjunto de “procedimentos pelos quais as formas linguísticas da enunciação se diversificam e se engendram” (BENVENISTE, 2006, p. 83), os movimentos discursivos (dimensão explicativa da análise) implicam a *semantização* enquanto conjunto de efeitos de sentido desencadeados pelo agenciamento sintagmático.

Passemos, pois, aos recortes.

Recorte enunciativo 1 (BRASIL, 2018, p. 29)

Destarte, para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional, é preciso que o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino, promova cursos de Libras para os professores, por meio de oficinas de especialização à noite – horário livre para a maioria dos profissionais – de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas para surdos, facilitando o acesso desse grupo ao estudo. Em adição, o Estado deve divulgar propagandas institucionais ratificando a importância do respeito aos deficientes auditivos, com postagens nas redes sociais, para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão.

⁶ A Cartilha do Participante sempre divulga textos do ano anterior, daí a não coincidência entre os anos de produção (2017 e 2018) e os anos de divulgação das redações aqui analisadas (2018 e 2019). O critério de seleção desses anos justifica-se pela mudança, a partir da edição de 2017, da prova de Redação do exame, cuja Competência 5 passou a exigir pontualmente os elementos que, hoje, caracterizam uma proposta de intervenção como a esperada nos textos dos candidatos: ação (*o quê?*), agente (*quem?*), meio (*como?*), efeito (*para quê?*) e detalhamento (*o que mais?*).

Recorte enunciativo 2 (BRASIL, 2018, p. 45-46)

Urge, pois, a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta, que o Estado construa mais escolas para deficientes auditivos em municípios mais afastados de grandes centros e promova cursos de Libras a professores da rede pública – por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação e da realização de palestras com especialistas na educação de surdos –, em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva. Outrossim, é mister que instituições formadoras de opinião – como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas – promovam debates amplos e constantes acerca da importância de garantir o respeito e a igualdade de oportunidades a essa parcela social, a partir de diálogos nos lares, de seminários e de feiras culturais em ambientes educacionais. Assim, reduzir-se-ão os empecilhos existentes hoje em relação à educação de surdos na Nação e formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles, afinal, segundo o filósofo Immanuel Kant: “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

Recorte enunciativo 3 (BRASIL, 2019, p. 31)

Portanto, são necessárias medidas capazes de mitigar essa problemática. Para tanto, as instituições escolares são responsáveis pela educação digital e emancipação de seus alunos, com o intuito de deixá-los cientes dos mecanismos utilizados pelas novas tecnologias de comunicação e informação e torná-los mais críticos. Isso pode ser feito pela abordagem da temática, desde o ensino fundamental – uma vez que as gerações estão, cada vez mais cedo, imersas na realidade das novas tecnologias –, de maneira lúdica e adaptada à faixa etária, contando com a capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos. Por meio, também, de palestras com profissionais das áreas da informática que expliquem como os alunos poderão ampliar seu meio de informações e demonstrem como lidar com tais seletividades, haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada.

Recorte enunciativo 4 (BRASIL, 2019, p. 43)

Assim, faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia, na educação da população — especialmente dos jovens, público mais atingido pela influência digital — acerca da necessidade do posicionamento crítico quanto ao conteúdo exposto e sugerido na internet. Isso deve ocorrer por meio da promoção de palestras, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros no sentido de buscar informação em fontes variadas, possibilitando a construção de senso crítico. Além disso, cabe às entidades em governamentais a elaboração de medidas que minimizem os efeitos das propagandas que visam incentivar o consumismo. Dessa forma, será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático para a população brasileira.

Enquanto o primeiro e o segundo recortes (R1 e R2) pertencem a textos produzidos no Enem 2017, cujo tema de redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o terceiro e o quarto recortes (R3 e R4) foram retirados de redações escritas no Enem 2018, a partir da temática “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”. Nos quatro recortes, notamos a presença de formas linguísticas que caracterizam o parágrafo conclusivo da produção textual no Enem, no qual os candidatos formulam sua proposta de intervenção, como:

- 1) unidades lexicais demarcadoras do agente social – “é preciso que o Ministério da Educação” (R1), “em parceria com as instituições de ensino” (R1), “o Estado deve divulgar” (R2), “Urge [...] que o Estado construa” (R2), “é mister que instituições formadoras de opinião – como escolas, universidades e famílias socialmente engajadas” (R2), “as instituições escolares são responsáveis” (R3), “faz-se necessária a atuação do Ministério da Educação, em parceria com a mídia” (R4);
- 2) unidades lexicais demarcadoras da ação proposta – “promova cursos de Libras para os professores” (R1), “promova cursos de Libras a professores da rede pública” (R2), “promovam debates amplos e constantes” (R2), “capacitação prévia dos professores acerca dos novos meios comunicativos” (R3), “palestras com profissionais das áreas da informática” (R3), “promoção de palestras, que, ao serem ministradas em escolas e universidades, orientem os brasileiros a buscarem informação em fontes variadas” (R4);
- 3) unidades lexicais demarcadoras do meio de execução da ação – “por meio de oficinas de especialização à noite” (R1), “por meio da ampliação de verbas destinadas ao Ministério da Educação” (R2), “a partir de diálogos nos lares” (R2), “Isso pode ser feito pela abordagem da temática” (R3), “Por meio, também, de palestras” (R3), “Isso deve ocorrer por meio da promoção de palestras” (R4);
- 4) unidades lexicais demarcadoras do efeito da ação – “para que as pessoas com deficiência na audição consigam o acesso pleno ao sistema educacional” (R1), “de maneira a garantir que as escolas e universidades possam ter turmas garantidas para surdos” (R1), “para que a discriminação dessa minoria seja reduzida” (R1), “a fim de tornar atitudes intolerantes restritas à história de Esparta” (R2), “em prol de tornar a formação educacional deles mais fácil e mais inclusiva” (R2), “Para tanto” (R3), “com o intuito de deixá-los cientes” (R3), “Dessa forma, será possível” (R4).

Além do emprego desses lexemas característicos dos elementos avaliados pela Competência 5 (agente, ação, meio, efeito), os recortes 1, 2, 3 e 4 utilizam também modalizadores de necessidade tanto verbais – “o Estado **deve** divulgar” (R1), “**Urge** [...] que o Estado construa mais escolas” (R2), “Isso **deve** ocorrer” (R4) – quanto fraseológicos – “é preciso que o Ministério da Educação” (R1), “**é mister** que instituições formadoras de opinião” (R2), “**são necessárias** medidas” (R3), “**faz-se necessária** a atuação” (R4).

Se, no âmbito da expressão, tais recortes demonstram o uso de itens léxicos e estruturas modais frequentes em textos dissertativo-argumentativos do Enem, no âmbito do conteúdo, eles igualmente ilustram o recurso a chavões recorrentes em redações do exame. É o caso, por exemplo, de lugares-comuns associados a citações interdisciplinares – “segundo o filósofo Immanuel Kant, ‘o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele’” (R2) – e de lugares-comuns vinculados ao chamado politicamente correto – “para que a discriminação dessa minoria seja reduzida, levando à maior inclusão” (R1), “formar-se-ão cidadãos mais aptos a compreender a necessidade de respeito a eles [aos surdos]” (R2), “as instituições escolares são responsáveis pela [...] emancipação de seus alunos” (R3), “haverá um caminho traçado para uma sociedade emancipada” (R3), “será possível tornar o meio virtual um ambiente mais seguro e democrático” (R4).

Esse levantamento descritivo dá a ver dois movimentos discursivos, cada qual realizando linguisticamente por procedimentos acessórios particulares:

- 1) um movimento de acionamento de unidades lexicais e fraseológicas prototípicas dos elementos previstos para a proposta de intervenção na redação Enem, movimento este cujos procedimentos consistem no emprego, de um lado, de lexemas demarcadores de agente, ação, meio e efeito e, de outro, de verbos e frases indicadores de necessidade;
- 2) um movimento de incorporação de lugares-comuns recorrentes em textos dissertativo-argumentativos do exame, movimento este cujos procedimentos consistem na reprodução de clichês relacionados, de uma parte, a citações interdisciplinares e, de outra, ao politicamente correto.

Ambos os movimentos dão testemunho de um engajamento dos candidatos não somente como sujeitos em seus discursos escritos, mas também como participantes da sociedade brasileira. Esse duplo engajamento – subjetivo e social – (BENVENISTE, 2006) revela-se na tessitura mesma dos recortes enunciativos, que correspondem às expectativas da banca examinadora do Enem quanto à conclusão da redação (BRASIL, 2018, 2019), pois se trata de trechos bem redigidos do ponto de vista tanto léxico-gramatical (Competências 1 e 4) quanto temático-informacional (Competências 2 e 3), além, é claro, de contemplarem todos os componentes esperados para a medida interventiva ensejada no texto (Competência 5).

O que, então, há de *problemático* nesses recortes? Para encaminharmos uma resposta a essa pergunta, precisamos retomar as definições de *efeito retroativo* e *efeito enunciativo* apresentadas nas subseções anteriores. Por efeito retroativo, entendemos o impacto exercido por exames de larga escala nos processos educacionais, em termos tanto de ensino quanto de aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004). Por efeito enunciativo, compreendemos as relações de significação produzidas no discurso como evidência em maior ou menor grau da subjetividade linguageira, definição esta à qual chegamos a partir das ideias benvenistianas sobre as formas de presença do homem na língua (BENVENISTE, 2005, 2006).

Quanto ao efeito retroativo, a partir dos recortes aqui analisados e tomados como produtos de um processo educacional (o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica) influenciado por um exame de larga escala (o Enem), julgamos não ser ilícita a hipótese de um efeito retroativo da Competência 5 da redação Enem ligado à reprodução, nesta, de “fórmulas textuais” como os lexemas e os frasesmas reiterados nos recortes enunciativos 1, 2, 3 e 4. Se é verdade que tais recortes são em número limitado, é também verdade que eles são representativos de um “modelo de texto” que se tem consagrado na última década, com a ascensão do Enem como a mais importante chancela cultural e política para a instituição universitária no Brasil. Embora não seja nossa ambição comprovar esse efeito retroativo (o que demandaria uma pesquisa empírica e quantitativa não compatível com o objetivo que aqui perseguimos), nossa experiência – quer como professores que ensinam e avaliam produções textuais nos moldes da redação Enem, quer como leitores das *Cartilhas do Participante* pelo Inep divulgadas – fortalece a hipótese desse possível efeito retroativo. Afinal, vale recordar que as redações nota mil publicadas nessas cartilhas são de autoria de candidatos oriundos das cinco regiões do país, o que pensamos ser mais um argumento em favor da referida hipótese. Ainda quanto às cartilhas, cabe pontuar que, enquanto documentos oficiais emitidos pela própria instituição responsável pelo Enem, esses referenciais assumem o estatuto de balizas institucionais que regulam tanto o ensino quanto a aprendizagem escolar da escrita.

A regulação do ensino não raro “implica ensinar algo que não é compatível com os valores ou objetivos dos professores” (SCHLATTER et al., 2005, p. 29). Em outros termos, a influência exercida pelo teste externo é tanta que o docente – ao menos aquele que se informa e busca preparar os alunos para a vida no além-muros da escola – vê-se obrigado a ensinar, muitas vezes, conteúdos e técnicas que não condizem com suas concepções de linguagem e de ensino de língua. São exemplos disso a receita de recursos coesivos “a decorar”, porque sinalizadores dos elementos constitutivos da proposta de intervenção

na redação Enem (como os nexos oracionais *por meio de* para sinalizar o meio de execução da ação e *a fim de* para sinalizar o efeito desta), ou, então, a prescrição de atores sociais responsáveis pela realização da ação (como os “criativos” agentes *governo, escola e mídia*, instâncias sinalizadas, inclusive, na própria explicação dada à Competência 5 pela *Cartilha do Participante*).

Já a regulação da aprendizagem diz respeito ao fato de que o efeito retroativo junto ao discente depende do quão informado ele está relativamente ao exame em questão. Acerca disso, o aluno pode obter informações sobre a prova por parte do professor enquanto “mediador do efeito retroativo” (VICENTINI, 2019, p. 107), mas também por conta própria, ao consultar materiais como as *Cartilhas do Participante*. As instruções destas sobre as habilidades aferidas em cada competência da redação Enem – como as perguntas norteadoras da elaboração da medida interventiva (*quem?, o quê?, como?, para quê?*) – e os exemplos de redações nota mil presentes em tais documentos acedem, frequentemente, à condição de “modelos a copiar”.

Quanto ao efeito enunciativo, este parece ser uma consequência do provável efeito retroativo da prova de Redação do Enem na educação linguística, consequência esta que incide diretamente na escrita dos alunos. Enquanto o efeito retroativo consiste no ensino e na aprendizagem de “fôrmas redacionais”, o efeito enunciativo consiste numa homogeneização dos textos estudantis, de modo que os arranjos de forma e sentido que estruturam esses enunciados se cristalizam em relações de significação da ordem da repetibilidade. Se o discurso é um índice global de subjetividade (DESSONS, 2006), não se trata de, analiticamente, buscar identificar os índices mais aparentes da expressão da subjetividade, mas seria de se esperar um agenciamento sintagmático que promovesse uma semantização singular nas produções dos candidatos. Porém, o que percebemos nestas é um semelhante funcionamento tanto subjetivo quanto referencial do discurso, o que leva a uma completa homogeneização das redações dos discentes, as quais passam a figurar – sobretudo a olhos especializados como os dos docentes e dos examinadores – como produtos industriais de uma produção em série, o que reduz a qualidade escritural a um preenchimento de linhas com expressões fixas e ideias repetitivas. Disso dão mostras todos e cada um dos quatro recortes enunciativos aqui eleitos para análise, os quais não são senão alguns dentre inúmeros parágrafos que parecem ter sido redigidos por um mesmo e só indivíduo, tamanha a uniformidade que os recobre.

Obviamente, esse efeito enunciativo homogeneizante não anula a subjetividade linguageira do estudante, que, ao escrever a redação Enem, enuncia, realizando a conversão da língua em discurso e a passagem de locutor a sujeito (BENVENISTE, 2005, 2006). O que queremos dizer é que há, sempre e incondicionalmente, um sujeito de linguagem que irrompe do escrito, independentemente da configuração discursiva que assume esse sujeito, se da ordem do repetível ou do inusitado. Isso porque, na visão benvenistiana, é de uma “subjetividade irreduzível” (BENVENISTE, 2005, p. 281) a qualquer ordem de fatos que se fala: o sujeito é um pressuposto. Não há, pois, como pensar a subjetividade a partir de Benveniste condicionando-a a qualquer coisa similar a uma escala qualitativa. Se algo pode ser pensado em termos de qualidade, trata-se da singularidade do discurso, aqui concebida como uma face mais aparente da subjetividade linguageira, face esta propícia à emergência do novo, à expressão do imprevisível, à manifestação do incomum, enfim, características aparentemente ausentes em textos dissertativo-argumentativos como a maioria dos produzidos a partir das propostas de redação do Enem.

Mas a que se deve semelhante ausência? Sem termos pretensões de aqui oferecer uma resposta fundamentada a essa questão – o que, por si só, já renderia outro estudo –, acreditamos poder sustentar, como ponto de chegada de nossa análise, uma inferência por esta autorizada. Tal inferência é a seguinte: se, por um lado, os “tema[s] de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2019, p. 5) que caracterizam a redação Enem cumprem uma relevante função formativa ao privilegiarem os *letramentos críticos e protagonistas* (ROJO, 2014), contribuindo com a preparação dos alunos para o exercício do protagonismo cidadão, da participação social e do respeito às diferenças, por outro lado, essas temáticas podem lançar as produções textuais dos estudantes à vala do senso comum e da perpetuação do mesmo.

4 Aonde chegamos

Neste trabalho, situado na interface entre dois campos dos estudos da linguagem – a Linguística Aplicada e a Linguística da Enunciação – que não ignoram a indissociabilidade entre as práticas sociais e linguageiras, procedemos a uma reflexão que pudesse nos fornecer condições de responder às seguintes questões: 1^a) *que efeito retroativo a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter sobre o ensino-aprendizagem da escrita na educação básica?* 2^a) *que efeito enunciativo essa competência pode ter sobre a constituição, por parte do aluno, do texto como um espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem?*

A essas perguntas subjaz uma hipótese que é também uma problemática: se a Competência 5 avaliada na prova de Redação do Enem – “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” – tem o mérito de valorizar o exercício da cidadania via linguagem, pode igualmente ser um convite à reprodução de “fórmulas textuais”. Essa problemática, no cerne da qual reside a língua em funcionamento no discurso através da enunciação, adquire, assim, “relevância social suficiente para [exigir] respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Nessa direção, o caminho que percorremos nos oportuniza o delineamento de *respostas teóricas* e o encaminhamento de *ganhos* à prática social aqui em pauta – a produção do texto dissertativo-argumentativo solicitado pelo Enem – e a seus participantes – professores e alunos da educação básica.

Em relação às respostas teóricas, podemos responder às duas questões acima retomadas da seguinte maneira: 1ª) a Competência 5 avaliada na redação Enem pode ter, como **efeito retroativo** na educação básica, o ensino-aprendizagem de um modelo de texto rígido, caracterizado pela fixação de expressões e pela repetição de ideias atinentes a agentes, ações, meios e efeitos sociais das propostas de intervenção elaboradas nas produções textuais estudantis; 2ª) essa competência pode ter ainda, como **efeito enunciativo** na escrita do aluno, a cristalização de relações significantes que geram uma reificação de seu texto, minando-o como espaço para a plena expressão de sua singularidade como sujeito de linguagem. Esse duplo efeito – retroativo e enunciativo – consiste num *efeito de engessamento* análogo ao decorrente da redução do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ao tratamento da norma padrão: “coloca-se o gesso para então dizer ao aluno que caminhe. Ele até poderá fazê-lo, mas pouco confiante, arrastando-se, pesado e rígido, texto afora” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 77).

Em relação aos ganhos trazidos por tais respostas teóricas à prática social de produção da redação Enem e aos seus participantes, não podemos senão prospectá-los aqui. A partir do trajeto teórico-analítico que realizamos e dos resultados aos quais chegamos, cremos que o presente trabalho tem duas principais contribuições. A primeira concerne ao campo dos estudos avaliativos, os quais ainda carecem de investigações que objetivem verificar como o efeito retroativo atua sobre o aluno e seu percurso de aprendizagem. Se esta pesquisa não proporciona uma verificação dessa natureza em termos empíricos e quantitativos, ela certamente fornece uma análise interpretativista e qualitativa de indícios de um possível efeito retroativo (o da Competência 5 da prova de Redação do Enem) num processo educacional específico (o ensino-aprendizagem da escrita na educação bá-

sica). A segunda contribuição é ao fazer do professor de língua materna no ensino médio, o qual nem sempre pode furtar-se a ensinar conteúdos que, embora não condizentes com suas concepções teóricas, representam demandas da vida tecnoprodutiva, como a preparação para a redação Enem. Contudo, se essas demandas não podem deixar de ser atendidas, tampouco a elas a educação linguística deve limitar-se, de forma que cabe ao docente auxiliar o discente a descobrir modos de enunciar por escrito que lhe sejam próprios, a fim de que possa reconhecer a escrita como prática humana e fazer do texto um espaço para a expressão de sua singularidade enunciativa, mesmo em contextos em que a repetibilidade tem força de lei.

Referências

- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2018: Cartilha do Participante*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: Cartilha do Participante*. Brasília, 2019.
- DESSONS, G. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.
- FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Émile Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, V. N. *Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- KNACK, C. A língua como prática humana: desdobramentos das relações entre língua e sociedade. *Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 14, n. 3, p. 394-403, set./dez. 2018.
- KNACK, C.; SILVA, C. L. da C.; OLIVEIRA, G. F. A potencialidade da teoria da linguagem benvenistiana para o estudo da relação língua-indivíduo-sociedade: o caso dos estrangeirismos no português brasileiro contemporâneo. *Calidoscópio*, v. 17, p. 513-527, 2019.
- MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, G. F.; CHITTOLINA, R. M. M. Do redigir ao revisar: uma reflexão enunciativa sobre a revisão textual e seus efeitos na escrita. In: LAU, H. D.; MICHALKIEWICZ, Z. A. (Orgs.). *Pesquisar em tempos de resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada*. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 246-290.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária da Educação. Departamento Pedagógico. Referencial Curricular: *Lições do Rio Grande*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 1, Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. .

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43 (2), p. 203-226, Jul./Dez. 2004.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. N. et al. *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TEIXEIRA, M. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, M. G. C.; BARBISAN, L. B. *Enunciação e discurso: tramas de sentido*. São Paulo: Contexto, 2012.

VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. Orientadora: Matilde V.R. Scaramucci. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2015.

VICENTINI, M. P. Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. *Em aberto*, Brasília, v.32, n.104, p. 103-115, jan./abr. 2019.



Submetido em: 05/02/2020

Aceito em: 19/03/2020

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO TRABALHO COM O GÊNERO “CARTA DE RECLAMAÇÃO”

GENRE EDUCATION PROJECT AND WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION:
A CASE STUDY FROM THE WORK WITH THE GENRE
“LETTER OF COMPLAINT”

Caroline Gomes Motta¹ | [Lattes](#) | caroline.mottag@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Anderson Carnin² | [Lattes](#) | anderson.carnin@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: Este artigo analisa o desenvolvimento da produção textual de um aluno de 6º ano do Ensino Fundamental a partir da interação/intervenção docente realizada durante o desenvolvimento de um projeto didático de gênero voltado ao trabalho com o gênero “carta de reclamação”. Com base no marco teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, investigamos traços do trabalho docente materializados na correção e na avaliação das produções textuais e seu(s) impacto(s) no desenvolvimento da (re)escrita discente. Os resultados obtidos sugerem que a grade de avaliação possui maior influência nas produções textuais que o trabalho de correção textual-interativa, isto é, as intervenções da professora nos textos.

Palavras-chave: Produção textual. Carta de reclamação. Projeto didático de gênero. Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: This article analyzes the development of the textual production of a 6th grade elementary student from the interaction / teaching intervention carried out during the development of a genre education project aimed at teaching the genre “letter of complaint”. Based on the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism, we inves-

¹ Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. (Bolsista CAPES Processo nº 88887.179228/2018-00).

² Doutor em Linguística Aplicada. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

tigate traces of the teaching work materialized in the correction and assessment of textual productions and their impact(s) in the development of student (re)writing. The results obtained suggest that the assessment chart has a greater influence on textual productions than textual-interactive correction work, that is, the teacher's interventions in texts.

Keywords: Textual production. Letter of complaint. Genre education project. Sociodiscursive Interactionism.

1 Considerações iniciais

Não é novidade que o ensino da escrita a partir do trabalho com gêneros de texto/discurso diversos em sala de aula é um princípio norteador do trabalho do professor de Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino. Diferentes documentos oficiais (e. g. BRASIL, 1998, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009) reiteram essa perspectiva, ratificando que o objeto central da aula de língua materna, em contexto escolar, deve ser o ensino baseado em gêneros de texto/discurso, com vistas ao desenvolvimento de múltiplos letramentos dos nossos estudantes. Tal perspectiva, que continua atual e constitui-se em fértil terreno de discussões teóricas, metodológicas e em práticas de ensino voltadas à sua instauração didática, procura atribuir ao ensino da escrita (e também da leitura, oralidade e análise linguística) papel central na formação de nossos educandos. Diante dessas discussões, consoante Dolz, Gagnon e Decândio (2010), entendemos que a aprendizagem da escrita se constitui como uma *finalidade central* no ensino de língua materna. Na esteira de outras pesquisas realizadas sobre essa temática (PEREIRA; CARDOSO, 2013; JORDÃO; NONATO, 2018; PEREIRA; BEZERRA, 2018), este artigo procura lançar luz sobre o processo de desenvolvimento da produção textual de um aluno de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista as interações/intervenções realizadas por uma professora ao trabalhar com o gênero carta de reclamação durante o desenvolvimento de um projeto didático de gênero – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015) em uma escola do município de Novo Hamburgo (RS), cuja professora participou de cursos de formação continuada desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa³. O objetivo deste artigo, pois, consiste em investigar

³ Referimo-nos aos cursos de extensão “Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de Língua Portuguesa”, vinculados ao projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento dos processos educativos de leitura e produção textual escrita”, realizados com apoio da Capes/Inep (Programa Observatório da Educação, edital 028/2010) entre os anos de 2010 a 2014.

traços de desenvolvimento da escrita, especificamente da argumentação, na produção do gênero carta de reclamação por um estudante do Ensino Fundamental, além de analisar como o trabalho docente impacta nesse desenvolvimento, a partir das correções desenvolvidas pela professora nas produções textuais deste discente. A opção pelo estudo de caso, neste artigo, decorre do fato de que queremos elucidar com mais profundidade o impacto do trabalho docente na produção escrita discente, considerando, especialmente, que se trata de um trabalho de ensino não controlado pelos pesquisadores, mas sim de uma análise explicativa do fenômeno observado.

Para cumprir tal propósito, este texto está organizado do seguinte modo: nas duas seções seguintes, embasados principalmente no marco teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), apresentaremos nossas reflexões sobre o ensino da escrita e sobre projetos didáticos de gênero, resgatando também as noções de *trabalho real* e *trabalho prescrito*, basilares para este estudo. Em seguida, detalharemos a metodologia empregada na pesquisa aqui apresentada. A seção de análise está dividida em duas etapas: primeiramente, analisamos as produções finais de duas estudantes, observando o trabalho da professora com as correções dos textos; após, a fim de aprofundar nossas discussões, analisamos, mais detidamente, como a professora conduziu um dos estudantes da turma à reescrita e à versão final, considerando também a grade de avaliação que orientou esse trabalho, a fim de analisar se houve impacto no desenvolvimento do texto do aluno, principalmente no que se refere à habilidade de argumentação, constitutiva do gênero estudado. A última seção encerra este estudo apresentando as considerações que foram tecidas a partir desta pesquisa e as perspectivas que delas se desdobram.

2 Sobre o Interacionismo Sociodiscursivo: a centralidade do conceito de gênero de texto e o trabalho (de ensino) do professor

Assumimos, neste artigo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como marco teórico-metodológico que embasa nossas reflexões. Para Bronckart (2006, p. 153), principal epistemólogo do ISD, “uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”. Ou seja: o autor atribui papel central à interação verbal mediada pelos gêneros de texto – seja em contextos de ensino ou para além deles – e acentua, também, o papel dos tipos de discurso como recurso linguístico-discursivo que potencializa o desenvolvimento dos sujeitos que se engajam em práticas discursivas as mais diversas.

Como neste trabalho nos interessa explorar tal premissa em contexto(s) de ensino da escrita em aulas de língua portuguesa, propomo-nos refletir sobre tal questão, correlacionando-a ao trabalho de ensino do professor. Nesse sentido, esta seção retoma, num primeiro momento, a centralidade do conceito de gênero de texto para o quadro do ISD, bem como discute a configuração dos tipos de discurso propostos por Bronckart (1999) para, em seguida, resgatar proposições importantes sobre o trabalho do professor discutidas no âmbito desse mesmo marco teórico.

2.1 Da noção de gênero de texto e de tipos de discurso

O conceito de gênero discursivo como a cristalização de “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” proposta por Bakhtin (2003, p. 279) abarca em seu escopo aspectos tanto enunciativos quanto discursivos. Deslocada de seu espaço de reflexão original (a filosofia da linguagem/estudos literários), o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, quando realocado em um espaço de reflexão pedagógica, permite, de acordo com Barbosa (2000, p. 152-153, grifos da autora), “[...] incorporar *elementos da ordem do social e do histórico*; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso, abrange o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e seu *estilo verbal*”.

Nesse sentido, a eleição do texto como unidade básica para o ensino de língua(-gem) e do conceito exposto de gênero discursivo como articulador do trabalho a ser realizado em sala de aula representa, sem dúvida, a grande inovação que as propostas oficiais de ensino e de aprendizagem de português empreenderam, especialmente nas duas últimas décadas (BRASIL, 1998, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ao constatar que, apesar de muito produtivo e epistemologicamente coerente, esse conceito não pode ser transposto diretamente à sala de aula, ao trabalho didático com a língua(gem), diversos estudiosos, mais especificamente da subárea da didática da língua(gem), enfrentaram o desafio de propor reflexões que sustentassem a adoção de tal conceito principalmente no espaço do trabalho escolar. Como resultado dessa preocupação, diferentes propostas de trabalho com gêneros – ainda fruto de uma releitura da obra bakhtiniana – foram sendo desenvolvidas tanto no Brasil quanto no mundo. A mais conhecida delas, pelo menos em nosso país, é, possivelmente, a proposta de trabalho derivada da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, inaugurada por Jean-Paul Bronckart, juntamente com Bernard Schneuwly, na Universidade de Genebra na década de 1980.

Tal corrente, que, em sua gênese, leva em consideração postulados dos estudos de Vigotski, de Saussure e, claro, de Voloshinov/Bakhtin, tem como (pre)ocupação maior o estudo do papel nodal da linguagem na ontogênese humana. A partir de uma grande pesquisa acerca do funcionamento dos textos/discursos, propôs um conceito de gênero de texto muito próximo do conceito bakhtiniano de gênero do discurso. Bronckart (1999, p. 101-102) define, à semelhança de Bakhtin, “[...] gênero de texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos”.

Uma das grandes particularidades do marco teórico do Interacionismo Sociodiscursivo é a compreensão teórica de que os gêneros de texto comportam em sua composição diferentes *tipos de discurso*, isto é, “[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos articulados entre si por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 1999, p. 149). Segundo Bronckart (2008, p. 87), essa especificidade se deve à compreensão de que “[...] o termo discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” e se associa “[...] às formas de realização das operações do pensamento humano (contar, conversar, argumentar, teorizar), o que mostra a dimensão cognitiva ou epistêmica desse sistema” (BRONCKART, 2008, p. 40). Na esteira dessa discussão, Bronckart (1999) esclarece que os gêneros de texto podem apresentar quatro tipos de discurso⁴ (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), os quais se relacionam a mundos discursivos conjuntos (ancorados ao momento da enunciação) ou disjuntos (relacionados a um tempo anterior ao momento da enunciação) e à implicação ou à autonomia de quem enuncia em seu discurso. O Quadro 1, a seguir, adaptado de Bronckart (1999), possibilita melhor identificar os quatro tipos de discurso e a conjuntura discursiva que os particularizam:

⁴ A classificação dos tipos de discurso entre os quatro principais reconhecidos por Bronckart (1999, 2008) não implica uma absolutização dessa classificação. O próprio autor admite que variantes na situação de produção, nos próprios tipos e entre as fronteiras entre os tipos discursivos são alvo de constante reformulação, possibilitando a formação e o reconhecimento de tipos mistos de discurso. Assim, Bronckart (1999) prevê a existência, por exemplo, de um tipo de discurso interativo teórico-misto, entre outras possibilidades.

Quadro 1 – Os tipos de discurso.

	Conjunção com o mundo real EXPOR	Disjunção com o mundo real NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	<i>Expor implicado</i> D I S C U R S O INTERATIVO	<i>Narrar implicado</i> R E L A T O INTERATIVO
Não-implicação/ autonomia em relação ao ato de produção	<i>Expor autônomo</i> DISCURSO TEÓRICO	<i>Narrar autônomo</i> NARRAÇÃO

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999).

Para uma melhor compreensão dos tipos de discurso, é interessante elencar algumas características que singularizam cada um deles. No *discurso interativo*, são encontradas formas verbais que implicam pelo menos um dos participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais e tempos verbais que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção.

No *relato interativo*, percebemos a presença de elementos linguísticos que implicam os participantes da interação no texto produzido, mas, diferentemente do discurso interativo, os fatos narrados estão distantes temporalmente do momento de produção.

Por sua vez, o *discurso teórico* não apresenta marcas que remetam ao participante da interação. Nota-se presença do presente genérico, de nominalizações e os conteúdos expressos são colocados de modo conjunto ao momento da produção.

Por fim, a *narração* não apresenta marcas que remetam à situação de produção textual e, além disso, há referência a um tempo passado, disjuncto da situação de produção.

Em síntese, cumpre reforçar que os tipos de discurso, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, são configurações linguístico-textuais que semiotizam um posicionamento enunciativo do produtor dos textos, de modo que o seu emprego como unidade de análise poderá nos fornecer pistas sobre o impacto do trabalho do professor sobre as aprendizagens discentes.

2.2 Da noção de trabalho do professor

Consoante Bronckart (2006, 2008), a noção de trabalho está associada a uma forma de agir no mundo e transformar a realidade. Para o epistemólogo, há três dimensões analíticas do trabalho: o *real*, o *prescrito* e o *representado*. Especificamente para este estudo, nosso foco se volta às dimensões do trabalho real e do trabalho prescrito. Vale lembrar que no âmbito do ISD o trabalho real refere-se às interações entre o professor e seus alunos, tendo em vista a capacidade do professor de pilotar a sala de aula e conduzir seu projeto didático. O trabalho prescrito refere-se especialmente aos documentos norteadores e reguladores do ensino, mas também às próprias (auto)prescrições que o professor produz para orientar seu próprio agir (*e.g.*: planos de aula, atividades de ensino, etc.). O trabalho representado emerge, por exemplo, em situações de interação e/ou pesquisa, em que o trabalhador é levado a falar sobre os modos como percebe seu trabalho, fazendo emergir as representações que ele possui sobre isso.

Da dimensão do trabalho real, enfocaremos neste artigo o(s) modo(s) como a professora que colaborou com esta pesquisa conduziu seu trabalho de ensinar a escrever, pilotando seu projeto de ensino, enfocando, pelos limites deste texto, a sua intervenção/correção nas versões do texto de um aluno. Chamaremos esse tipo de trabalho de “real assíncrono”, uma vez que a interação não ocorre de forma face a face, pois a professora avalia o texto e faz suas observações em um momento anterior à leitura dessa avaliação pela estudante. A grade de avaliação, que também é objeto de análise deste estudo, constitui-se, a nosso ver, como uma prescrição proposta pela própria professora⁵ para o seu trabalho de avaliação das produções textuais, pois, conforme Bronckart (2006, p. 208) a prescrição “[...] constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. Ou seja: tem-se, aqui, a evidente tensão entre o trabalho (auto)prescrito da professora para a avaliação das produções textuais de seus alunos e o trabalho real, materializado nas interações/intervenções deixadas/produzidas na leitura/avaliação dos textos de seus estudantes. Interessa-nos, pois, observar como essa tensão produz efeitos também na aprendizagem discente do gênero “carta de reclamação”.

⁵ Cabe ressaltar que a proposta dos projetos didáticos de gênero em relação à grade de avaliação é de que ela seja elaborada em conjunto com os alunos, com base nas oficinas de estudo do gênero de texto e da prática social relacionada, estabelecendo um “contrato didático” entre a professora e a turma que estipula os critérios para a escrita do texto.

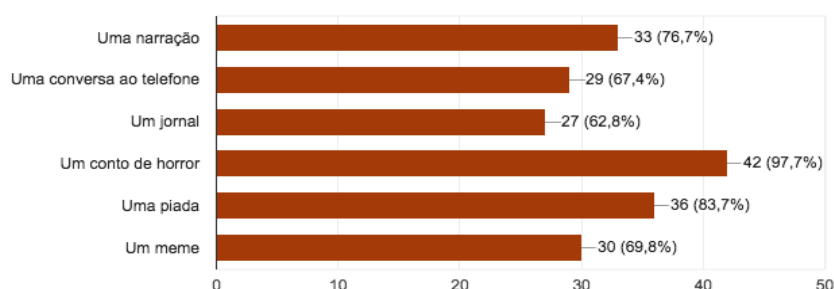
3 Do ensino da escrita: princípios norteadores do trabalho com projetos didáticos de gênero

Assumimos, junto a Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que o ensino de produção escrita que pretende trabalhar com essa competência no quadro da comunicação social mais ampla deve ter como objeto de ensino o gênero de texto. Além de destacar que o ensino da produção textual escrita deva acontecer a partir de gêneros de texto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) adicionam a essa problemática de estudo que os professores, ao desenvolver aulas voltadas para o ensino da produção escrita, devem considerar que esse objeto de ensino é uma atividade complexa, aprendida a partir “de um processo de construção em diversas situações complexas de comunicação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18) e que essa competência é aprendida progressivamente em todos os níveis de escolaridade. Portanto, não basta ensinar questões gramaticais descontextualizadas e “dicas” para escrever bem, deve-se considerar que a escrita de um texto faz parte de um processo mais amplo de interação social, sempre ancorada na produção de textos pertencentes a um determinado gênero de texto. Esse, contudo, não parecia ser o entendimento dos 45 professores que participaram do projeto de pesquisa que dá origem a este texto. Quando indagados, em formulário de sondagem aplicado antes do início do projeto de pesquisa, sobre o que poderia ser classificado como gênero de texto, dentre as opções abaixo, muitos de nossos colaboradores de pesquisa confundiram, por exemplo, narração (tipologia textual) ou mesmo jornal (suporte) com gênero de texto.

Gráfico 1 – Classificando “gêneros de texto”.

18) Você classificaria como gênero de texto (mais de uma opção pode ser assinalada):

43 respostas



Fonte: Acervo do Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

Tal confusão nos deu um ponto de partida. Era essencial resgatarmos junto ao coletivo de professores a noção de gênero de texto e as formas de transposição didática desse conhecimento ao contexto escolar. Considerando essa necessidade, a proposta formativa de-

envolvida pelo grupo de pesquisa envolveu a construção de um coletivo de pesquisadores e professores atuantes na Educação Básica organizados em torno de um problema central: como ressignificar as práticas de leitura e escrita dos estudantes (e, articulado a isso, as práticas de ensino dos professores) para atingir resultados mais satisfatórios na aprendizagem dessas competências? Assim, na articulação dos diferentes saberes docentes que eram trazidos à discussão e ressignificados pelo coletivo de trabalho que o projeto de pesquisa permitiu construir é que emergiu, a partir de uma construção conjunta, a proposta de organização do trabalho pedagógico intitulada de *projeto didático de gênero* – PDG – (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Nessa proposta, que parte da conhecida noção de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), influências advindas dos estudos do letramento – como os projetos de letramento, que podem ser vistos em Kleiman (2000) e Tinoco (2008) – levaram o grupo a propor que práticas de leitura fossem incorporadas ao lado das práticas de produção textual das sequências didáticas. Assim, compreendidas na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir) de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos, para, a partir delas, ir além no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes. Com esse objetivo, o projeto didático de gênero serve como um termo guarda-chuva que abriga, em seu escopo, um trabalho didático de ensino da língua materna que quer, sim, que o aluno domine o(s) gênero(s) de texto estudado(s), mas que também tenha, à semelhança dos projetos de letramento, um produto, um resultado a partir do qual os alunos consigam se engajar qualificadamente em uma prática social autêntica, na qual o domínio do(s) gênero(s) pode proporcionar maior participação social.

Para além de articular duas tradições de pesquisa (o Interacionismo Sociodiscursivo e os estudos de letramento), vale ressaltar que:

um projeto didático de gênero (PDG) é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos, etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo, etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades). (GUIMARÃES, 2014).

Durante a formação continuada realizada entre 2010-2014, foram desenvolvidos, pelas professoras cursistas em parceria com os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, diferentes projetos didáticos de gênero para serem desenvolvidos em suas turmas, sendo que o *corpus* do presente estudo foi originado a partir do desenvolvimento de um desses projetos. A opção por voltar a esses dados deve-se à ausência de exploração desses materiais pelo grupo de pesquisa e à necessidade de se aprofundar, em novos projetos de pesquisa e interlocução com professores da Educação Básica, modos de ressignificar o trabalho com produção textual escrita no Ensino Fundamental.

Considerando que o ponto de partida de um PDG é “[...] a realidade social dos alunos, o que leva ao estudo da linguagem por meio de gêneros vinculados a uma prática social de referência” (MARQUES, 2015, p. 102), o projeto didático de gênero que deu origem às produções escritas analisadas neste artigo emergiu a partir de problemas de trânsito que ocorriam em frente à escola de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do município de Novo Hamburgo (RS) e que causavam riscos às crianças quando do horário de entrada e/ou saída da escola. A fim de mobilizar a turma para a produção e circulação de textos alinhados a uma prática social autêntica, a proposta do PDG em questão era de que os alunos produzissem cartas de reclamação – definindo-se, portanto, o gênero de texto – destinadas à Guarda Municipal de Novo Hamburgo com o objetivo de que o problema fosse solucionado – ou ao menos que essa problemática fosse retratada pelos alunos em suas cartas, fazendo com que sua consciência crítica e cidadania fossem aguçadas pelo trabalho com a produção textual em sala de aula – e para além dela. Além disso, o trabalho com esse gênero permitiu que fossem desenvolvidas capacidades de linguagem ligadas ao domínio de gêneros argumentativos, competências essas essenciais à interação social diante de problemas controversos ou que exijam uma tomada de posicionamento dos sujeitos neles envolvidos.

Para o planejamento das oficinas do projeto, além do diagnóstico das produções iniciais dos alunos, a professora e os pesquisadores elaboraram um modelo didático de gênero (MDG)⁶ para estudo das características ensináveis do gênero. No MDG elaborado, descreveu-se a carta de reclamação como:

⁶ A estrutura do planejamento das oficinas e o MDG elaborado para este PDG são mais bem descritas no trabalho de Bartholomeu (2016).

[...] pertencente ao domínio do argumentar e é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Por este motivo, quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descreve de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido, as consequências se não for resolvido. A exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão, o qual pode ainda, apontar as possíveis soluções para que haja entendimento entre as partes. (BARTHOLOMEU, 2016, p. 62).

Em relação ao pertencimento do gênero carta de reclamação ao domínio/agrupamento de gêneros do argumentar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), cabe elucidarmos que a argumentação, apesar de ter surgido, conforme Barbisan (2007), como uma lógica científica e exata de uso da linguagem, do ponto de vista da retórica, não se restringe apenas a esse raciocínio lógico científico – isto é, de silogismo – pois ela contempla “[...] um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto” (BARBISAN, 2007, p. 112). Portanto, argumentar também é considerar os interlocutores e seus papéis sociais, além do espaço social, político, geográfico e histórico em/para que a argumentação está sendo desenvolvida/dirigida.

De acordo com Koch (2011), compreendemos os atos de linguagem citados por Barbisan (2007) como ações no mundo que se caracterizam pela argumentatividade. Nesse sentido,

[...] a argumentação envolve um propósito sobre o mundo cuja legitimidade é questionada por alguém; um sujeito que se engaja em relação a esse questionamento e desenvolve um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade sobre esse propósito; e um outro sujeito que constitui o alvo da argumentação. (GIERING, 2003, p. 216).

Assim, do ponto de vista do trabalho do professor de língua portuguesa, podemos afirmar que o ensino da argumentação a partir desse gênero de texto não se encerra apenas no ensino de conjunções, operadores argumentativos ou outros elementos linguísticos tradicionalmente ligados à argumentação *per se*, mas sim de um ensino situado e contextualizado de usos de elementos linguísticos e suas funções/implicações em determinada prática social, com determinado gênero de texto que seja adequado para a situação de referência. Logo, espera-se que o ensino de escrita de textos do gênero “carta de reclamação”, como um gênero do domínio do argumentar, que proporciona o exercício da cidadania, contemple, além de aspectos estruturais e linguístico-discursivos específicos do gênero, aspectos relacionados ao propósito da ação languageira e aos efeitos de sentido que determinados usos agregam ao texto.

A partir das questões apresentadas até então, analisaremos o trabalho de ensino de escrita no PDG sobre carta de reclamação considerando a prática social descrita, o contexto que a circunda e a sua função argumentativa tendo em vista uma intervenção e um propósito sobre o mundo.

4 Do papel que exerce a interação/avaliação/correção do professor na escrita discente

Referente à interação/avaliação/correção da professora das produções textuais de seus alunos, é importante termos em vista que, em relação ao trabalho docente, de modo geral, defende-se um ideal de que o professor assuma o papel de mediador (MALENTACHI; MENEGASSI, 2006), facilitador (SUASSUNA, 2011) ou coautor (RUIZ, 1998) do texto do aluno. Para Malentachi e Menegassi (2006), o professor mediador deve questionar o texto do aluno e esse é o fator mais importante para o desenvolvimento da escrita. Segundo Suassuna (2011), o professor, ao exercer um papel de propiciador e facilitador da reflexão, deve dialogar com o texto do aluno a partir de perguntas que façam o aluno assumir uma leitura crítica acerca do próprio texto a partir da leitura/interpretação do outro, tendo em vista a situação interacional em que o texto está envolvido. Assim, ao refletir sobre o próprio texto, o aluno estará compreendendo a dimensão discursiva e ampliando sua compreensão acerca do efetivo uso de conhecimentos linguísticos.

A mediação do professor no processo de produção de texto é determinante para o desenvolvimento da escrita dos alunos, especialmente quando se desenvolve uma avaliação/correção que não considera somente aspectos gramaticais, mas que, além disso, atenta a aspectos discursivos que o gênero de texto mobiliza. Segundo Suassuna (2011, p. 120):

[...] a correção de textos escolares não é uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos. Se escrever exige ter em mente as condições em que o texto será lido para deixar no papel marcas formais que permitam ao leitor ter acesso ao conteúdo, ler, por sua vez, requer considerar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando num processo de cooperação com o autor. Em decorrência dessa concepção, a postura prescritivista deve dar lugar a uma atitude de mediação, buscando-se analisar as falhas e as virtudes, as ideias e as formas dos textos dos alunos, em conexão com suas muitas possibilidades de leitura.

Ruiz (1998) corrobora com tal concepção e defende, ainda, que o professor não deve ser apenas um observador do texto, mas um coautor no processo de escrita:

O professor tem que se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade. (RUIZ, 1998, p. 191).

Cumprе esclarecer que Ruiz (1998), a partir de Serafini (1989), classifica a correção indicativa como aquela em que são realizadas indicações dos erros de palavras, frases e períodos pelo professor. A correção classificatória, segunda a autora, “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro [...]” (SERAFINI, 1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 45). Já na correção resolutive, o professor busca ver no texto do aluno aquilo que não está em consonância com a norma culta da língua portuguesa e “reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto” (RUIZ, 1998, p. 41). Por fim, Ruiz ainda destaca outro tipo de correção encontrada em suas pesquisas, que é a correção textual-interativa. Segundo a autora, esta correção caracteriza-se pela produção de “comentários mais longos [...] razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno” (RUIZ, 1998, p. 47). Nesse caso, há um detalhamento maior na correção e um diálogo interativo com o aluno através de seu texto a fim de construir um texto que satisfaça a norma padrão da língua portuguesa e, a nosso ver, a adequação do texto ao gênero de texto a que pertence. Essa atividade de correção de textos se configura como trabalho real, isto é, está relacionada ao modo como a professora conduz sua proposta didática nas atividades de escrita do PDG, ainda que nem sempre essa condução seja realizada em interação face a face em sala de aula.

Sendo assim, no contexto deste estudo e a partir dos dados que analisamos, procuraremos demonstrar que a professora em questão assume os papéis que expusemos nesta seção (mediadora/facilitadora/coautora) ao avaliar/corrigir o texto do(s) aluno(s), colocando-o(s) no papel de leitor(es) reflexivo(s) a partir de sua leitura e questionamentos e, então, construindo conjuntamente os sentidos dos textos. Dessa forma, ela busca o desenvolvimento dos textos do(s) aluno(s)-autor(es) (MALENTACHI; MENEGASSI, 2006) mediante o processo de reescrita, em diálogo com as cartas de reclamação por ele(s) redigida(s). A partir dessa premissa, cabe-nos ainda observar se (e, em caso afirma-

tivo, *como*) o aluno cujas produções são aqui analisadas reage textual/discursivamente à interação/avaliação da professora em seus textos.

5 Dos procedimentos metodológicos: contexto e geração de dados

Conforme mencionamos brevemente anteriormente, o projeto didático de gênero (PDG) que dá origem aos dados aqui analisados foi elaborado no âmbito de um curso de formação continuada destinado a professores de língua portuguesa promovido pelo projeto de pesquisa “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (Programa Observatório da Educação/Capes – Edital 038/2010) – parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

Produzido por uma professora atuante, à época, há 16 anos no ensino de Língua Portuguesa, formada em Letras e especialista em Literatura Brasileira do século XX aplicada aos Ensinos Fundamental e Médio, o PDG teve como objetivo que os alunos da turma se posicionassem, por meio da escrita de cartas de reclamação, sobre problemas de trânsito em frente à escola a fim de argumentar, junto à Guarda Municipal, que se fazia necessária alguma ação para solucionar a questão apresentada pelos alunos em suas cartas de reclamação.

A geração dos dados que compõem este artigo foi realizada durante o desenvolvimento do PDG sobre o gênero carta de reclamação, o qual teve 10 oficinas distribuídas em 24h/a. Seguindo a proposta de trabalho dessa forma de organizar o trabalho pedagógico, a produção textual ocupa papel central no trabalho com PDG. Nesse sentido, os alunos foram instigados a produzir quatro versões/textos do gênero estruturante do projeto, sendo uma produção inicial, uma produção final pós-oficinas, e duas reescritas, a primeira redigida à mão, na qual a professora ainda interagiu com o texto, e uma versão final, digitada e impressa, pois esta seria a produção a ser enviada à Guarda Municipal. Todas as produções foram realizadas individualmente, em sala de aula, durante o desenvolvimento do projeto, e foram fotocopiadas pelo grupo de pesquisa, para compor o acervo do banco de dados do projeto. Analisaremos especificamente a produção final digitada e as duas reescritas de um estudante (Aluno 1), observando se as intervenções da professora e a grade de avaliação que prescreveu esse trabalho influenciam nas reescritas do texto.

Como critério de seleção dos textos/aluno, esclarecemos que sua seleção se deve ao fato de que neles identificamos, segundo os princípios de Ruiz (1998), um número maior de ocorrências de correções textuais-interativas da professora, e não apenas correções indicativas, classificatórias ou resolutivas. Tendo em vista as recorrências de intervenções da professora, a partir da análise dos textos dos estudantes, optamos por focar no desenvolvimento da produção textual de um deles, pois apresenta mais evidências (e de modo mais compreensível nas fotocópias) de intervenções textuais-interativas da professora e permite ilustrar a discussão aqui proposta sobre o impacto do trabalho docente na aprendizagem discente da escrita. Cabe ressaltar que, para este estudo, não contemplamos as orientações ocorridas entre a professora e os alunos em sala de aula, pois não tivemos acesso a essa dimensão do trabalho real da professora. Ainda, como mencionado na introdução deste texto, a opção pelo estudo de caso decorre do fato de que queremos elucidar com mais profundidade o impacto do trabalho docente na produção escrita discente, considerando, especialmente, que se trata de um trabalho de ensino não controlado pelos pesquisadores, mas sim de uma análise explicativa do fenômeno observado.

Em termos analíticos, nossas categorias contemplam, neste artigo, além da classificação dos tipos de correção previamente citados, a identificação do(s) tipo(s) de discurso empregado(s) pela professora, com base em Bronckart (1999), em interação assíncrona com os estudantes no momento de correção, a fim de verificar se ela os instiga a desenvolverem os textos atentando ao seu caráter genérico/de genericidade. Tendo em vista que o agir linguageiro da professora pode ser conjunto ou disjunto ao mundo ordinário, então verificaremos se ela se implica (discurso interativo) ou não (discurso teórico) ao intervir nos textos do aluno e se essas intervenções influenciam no desenvolvimento das produções textuais. A produção inicial do estudante não será analisada porque não fornece dados para este estudo, uma vez que foi utilizada para diagnosticar a escrita dos estudantes quanto ao domínio do gênero carta de reclamação e os textos produzidos não apresentam intervenções escritas da professora.

6 Dos conhecimentos evidenciados sobre o gênero de texto “carta de reclamação” na produção textual

Conforme mencionado anteriormente, iniciamos esta análise verificando as produções do Aluno 1, como podemos observar a seguir.

Figura 1 – A produção final manuscrita.

Remetente: [redacted]
 Rua: [redacted]
 1 Destinatário: Guarda Municipal de Nova Lamerburgo
 Rua: 3 de Outubro, 1313 Patina Nova Nova Lamerburgo
 3 Assunto: Realização no trânsito ^{em} frente da escola
 Rua: Hig. Tutu, 258
 Novo Lamerburgo, 08 de junho de 2012.
 EXMO(S) Senhoras(ões) 4

Prezados ~~brônomicos~~ ^{que} do trânsito ^{em} frente da E.M.E.F. ^{verificamos}
 Padre Lemes da América. ~~Primeiro~~ ^{verificamos} que todas as
 dias as 7:30 am, faz largam as crianças na escola,
 onde que a rua ^{em} frente da escola é muito estreita.
 "As crianças passam com falta de segurança lugar
 das ~~luzes~~ ^{escalas} e muito perigosas pois que tem
 crianças que são cegas. ~~Prezados~~ ^{Percebemos} se os senhores
 podem tomar ~~uma~~ ^{colocar} presidência ~~estas~~ ^{colocar} medidas com
 placas.

Desde já agradeço a atenção 5.

Fonte: Acervo do Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

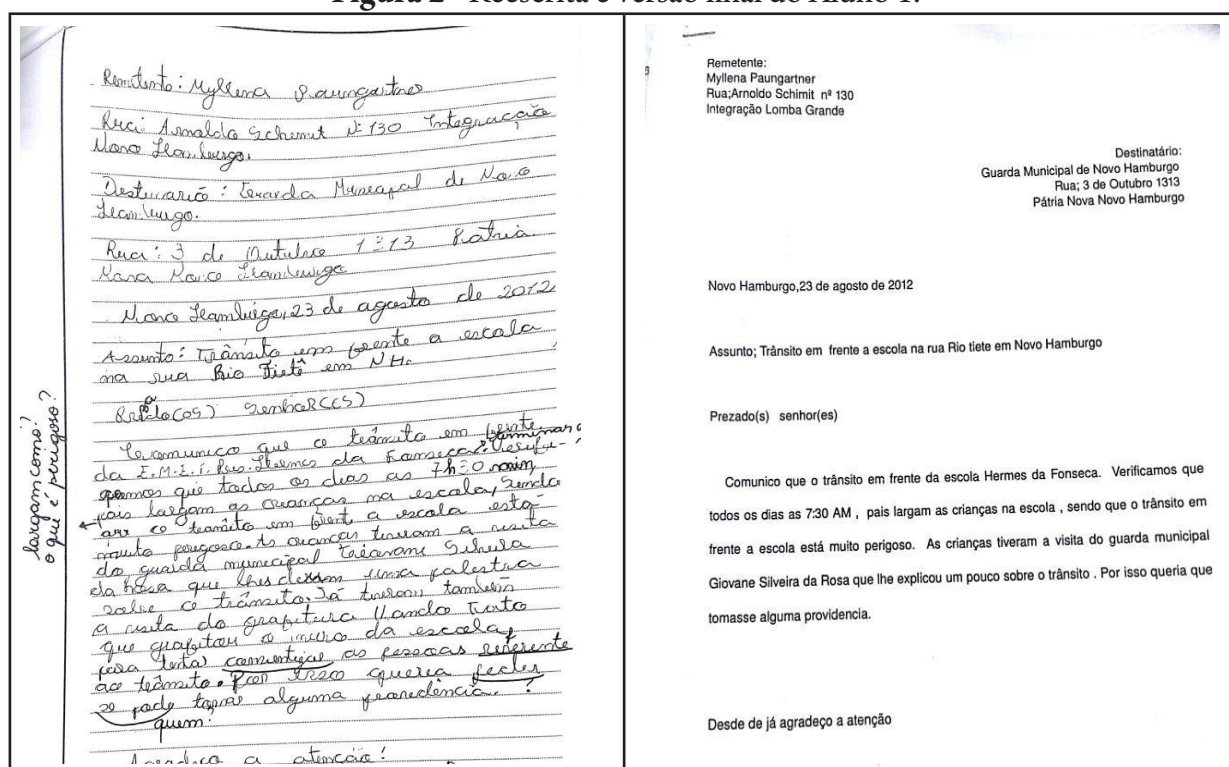
Nessa produção, o aluno demonstra ter se apropriado satisfatoriamente do gênero de texto trabalhado (carta de reclamação), evidenciando compreensão da prática social (interação com autoridades responsáveis pelo trânsito) e da finalidade argumentativa almejada (convencer a Guarda Municipal sobre um problema de trânsito em frente à escola), dos interlocutores envolvidos (autoridade representada pela Guarda Municipal), do conteúdo temático (reclamação sobre o problema que afeta a comunidade escolar) e da estrutura da carta de reclamação, dentre outros aspectos. Ao focarmos nossa análise na correção da professora, percebemos que se destaca a correção resolutiva acerca de questões que envolvem regência, pontuação e ortografia. O texto do Aluno 1 apresenta um problema referente à estrutura do gênero e a professora faz uma correção resolutiva ao redigir corretamente como se insere a cidade da pessoa remetente e a data em que a carta foi redigida.

Observamos que, devido ao desenvolvimento de um PDG sobre o gênero carta de reclamação, em que várias oficinas dedicaram-se às características desse gênero, o estudante demonstra ter se apropriado de diversas características relacionadas tanto ao estilo, quanto ao conteúdo temático e à estrutura composicional desse gênero, mas ainda possui certas dificuldades, principalmente com alguns elementos constitutivos do plano de texto. Para adensarmos nossas reflexões sobre isso, na seção seguinte, analisaremos com mais profundidade o desenvolvimento da produção textual do “Aluno 1”, tendo em vista as intervenções assíncronas da professora e as características do gênero “carta de reclamação”.

6.1 O processo de desenvolvimento da escrita do Aluno 1

Nesta seção do artigo, investigaremos como a professora conduziu um dos estudantes à reescrita e à versão final, considerando também a grade de avaliação que prescreveu esta proposta, a fim de verificar se houve desenvolvimento do texto do Aluno 1, principalmente no que se refere à habilidade de argumentação, constitutiva do gênero trabalhado.

Figura 2 - Reescrita e versão final do Aluno 1.



Fonte: Acervo do Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

Na produção final, percebemos que a professora ainda indica alguns problemas referentes à ortografia e faz uma correção resolutive na escrita do adjetivo “prezado”, sendo que o Aluno 1 faz algumas modificações (nem todas) na versão final. Apesar de ortografia ser uma questão que deve ser ensinada e corrigida em qualquer gênero de texto, não exclusivamente na carta de reclamação, a dificuldade do estudante com a escrita do adjetivo “prezado” torna-se mais evidente nessa produção/gênero, pois, possivelmente, em outras produções escolares (ou para além da escola) essa não seja uma unidade lexical recorrentemente presente nas práticas de escrita do Aluno 1. Desse modo, reitera-se a importância de diversificar o trabalho com diferentes gêneros de texto na escola, possibilitando aos alunos a aprendizagens de, dentre outras coisas, novas formas de utilizar a língua(gem) e de suas unidades constitutivas, nas mais distintas dimensões.

Há, especialmente na produção final manuscrita, correções textuais-interativas em relação à coerência do texto, em que identificamos o discurso interativo (BRONCKART, 1999), pois a professora utiliza frases interrogativas e verbos no presente do indicativo e infinitivo (“largam como?”, “o que é perigoso?”, “terminar”) estabelecendo uma interação assíncrona com o estudante, a fim de que ela retome o texto e preencha as lacunas para melhor entendimento de quem receberá e fará a leitura da carta. Entendemos que, dessa forma, ao indagar sobre as lacunas do texto, a professora está assumindo seu papel de mediadora da produção textual e instigando o estudante a retornar para o próprio texto como um leitor crítico e reflexivo. Considerando que “[...] uma correção dessa ordem amplia o universo de conhecimentos linguísticos do aluno e, por isso, abre a possibilidade de performances escritas mais satisfatórias” (RUIZ, 1998, p. 192), ao propor as reescritas, essa professora se envolve no processo de desenvolvimento do texto do aluno como uma *coautora facilitadora* (SUASSUNA, 2011; RUIZ, 1998) que busca construir os sentidos do texto em parceria com o discente e não ser apenas uma observadora externa que avalia apenas para atribuir nota.

Bronckart (1999, p. 237) define as sequências que a professora indica como lacunas no texto do aluno como “[...] modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico”. Ou seja, ao realizar correções como as identificadas nesse texto e também ao ensinar o gênero de texto inserindo remetentes reais, a professora ensina ao aluno (e à turma em geral) que o texto possui um objetivo no mundo e, portanto, será lido por uma autoridade da Guarda Municipal que poderia resolver o problema, isto é, estabelecendo uma prática de interlocução autêntica.

Para nossa análise, é importante também considerarmos a prescrição pela qual tanto a turma quanto a professora se basearam para a avaliação das produções textuais: a grade de avaliação empregada durante o desenvolvimento do projeto didático de gênero sobre carta de reclamação. Apresentamos a seguir a grade de avaliação empregada pelo Aluno 1 para a autoavaliação de sua produção textual, bem como a interlocução da professora com esse instrumento e com seu estudante.

Figura 3 – A grade de avaliação.

Marque um X na resposta que corresponde ao trabalho que você realizou ao reescrever sua carta de reclamação.

	SIM	NAO
1. Você mencionou o local onde ocorre o problema?	X	
2. Você descreve quais são os problemas?	X	X
3. Você conta como foram observados os fatos que causam os problemas?		X
4. Na sua carta aparece o depoimento do guarda Giovani em discurso indireto?		X
5. Você evitou a repetição de palavras?	X	
6. Você usou o pronome de tratamento?	X	
7. Você usou pronome pessoal oblíquo?	X	
8. Você pontuou corretamente?		X
9. A ortografia está corrigida?	X	
10. Sua carta está visualmente bem estruturada?	X	

NÃO FOI EFICAZ

60

NOTA: 70

Some 10 pontos para cada SIM.

Fonte: Acervo do Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

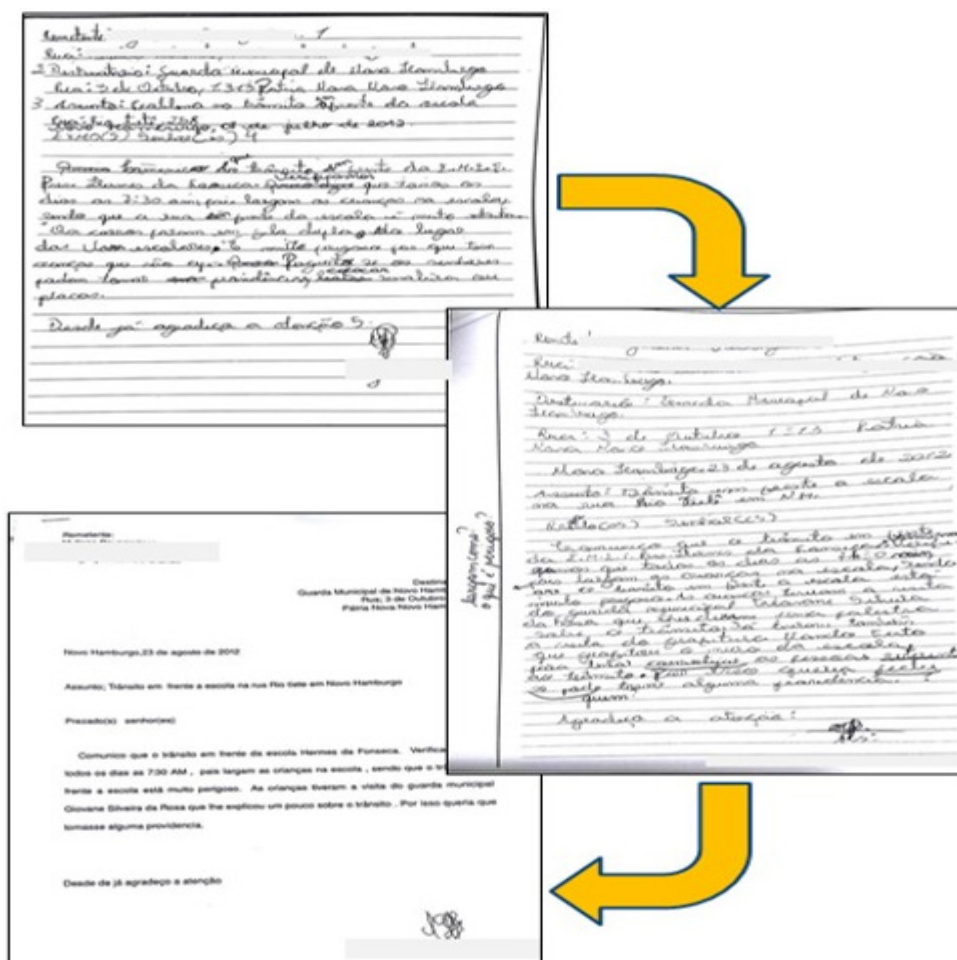
O Aluno 1 demonstra que se apropriou da estrutura visual⁷ do gênero, porém ainda não demonstra clareza sobre sua organização textual, seu caráter dialógico e seu objetivo como prática social, indicando que ainda precisa desenvolver habilidades melhores de es-

⁷ Chamamos de estrutura visual a organização gráfica do gênero de texto, cf. Reuter (2013).

crita do gênero, principalmente referentes à argumentação. Nesse sentido, é interessante observar como o estudante percebe que não cumpriu alguns requisitos do gênero (itens 3 e 4) ao fazer sua autoavaliação, tanto que a nota atribuída por ele ao próprio texto se aproxima muito da nota atribuída pela professora. Dessa forma, ele indica que reconhece algumas lacunas, porém não as desenvolve, provavelmente por não saber como fazê-lo, evidenciando ainda mais a importância do papel mediador do professor no desenvolvimento de competências de escrita dos estudantes.

Referente ao processo de desenvolvimento da produção textual do Aluno 1, notamos que, da produção final para a reescrita e, finalmente, para a versão final, houve modificações no conteúdo temático e na infraestrutura da carta.

Figura 4 – Comparação entre produção final, reescrita e versão final.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir do acervo do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

N o

que concerne à estrutura visual, é aparente que houve desenvolvimento e adequação ao gênero. Referente à infraestrutura interna do texto, porém, notamos que o aluno enfraquece seu projeto argumentativo. Na tabela abaixo, transcrevemos esse processo exatamente com as palavras do estudante em seus textos:

Tabela 1 – O desenvolvimento do conteúdo temático.

Produção Final	Reescrita	Versão Final
Quero dizer que todos os dias as 7:30 am, pais largam as crianças na escola, sendo que a rua em frente da escola é muito estreita. Os carros param em fila dupla, no lugar das vans escolares. É muito perigoso por que tem crianças que vãoapé.	Verificamos que todos os dias as 7h30min pais largam as crianças na escola, sendo que o trânsito em frente a escola está muito perigoso. As crianças tiveram a visita do Guarda municipal [nome do guarda] que lhes deu uma palestra sobre o trânsito. Já tiveram também a visita do grafiteiro [nome do grafiteiro] que grafitou o muro da escola para tentar conscientizar as pessoas referente ao trânsito.	Verificamos que todos os dias as 7:30 AM, pais largam as crianças na escola, sendo que o trânsito em frente a escola está muito perigoso. As crianças tiveram a visita do Guarda municipal [nome do guarda] que lhes explicou um pouco sobre o trânsito.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos textos do Aluno 1.

Os argumentos presentes na produção final são modificados na reescrita e, posteriormente, descartados na versão final. Na produção final, o Aluno 1 descreveu o problema e, na reescrita, por sua vez, ele mencionava o fato de que já havia sido realizada uma ação de conscientização que não foi suficiente (o grafite dos muros da escola), um forte argumento de que a ação da Guarda Municipal, como autoridade que teria poder e recursos para solucionar a questão, seria importante e necessária, já que ações locais não resolveram o problema.

Em vez de manter tais argumentos, da produção final ou da reescrita, ele utiliza, na versão final, apenas o argumento de que a turma recebeu orientações de um guarda municipal e, simplesmente por isso, ele queria que tomassem providências. Nesse sentido, o texto perdeu força argumentativa, uma vez que “[...] a exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão” (MARQUES, 2015, p. 99) e o estudante está transferindo seus argumentos que descrevem o problema para o fato de que um profissional com mais conhecimento sobre o fato fez uma visita à turma, mas não explica o que a turma aprendeu com este profissional. Portanto, em seu texto, ele está transferindo seus argumentos para a figura do guarda, como autoridade, e perde sua exposição de fatos que comprovam que o problema precisa ser solucionado, mantendo apenas a afirmação de que o trânsito “está muito perigoso”, não descrevendo este “perigo”, isto é, a versão final não faz o destinatário “ver” o problema. Aparentemente, não ficou claro para o estudante que a professora, ao trabalhar com as características do gênero carta de reclamação, pedia a inserção do discurso desse guarda e também uma descrição do problema e dos fatos que os causam.

Retomando Bartholomeu (2016, p. 92), é possível considerar que o Aluno 1 não está fazendo “descrição, de maneira clara, do(s) problema(s) e de suas possíveis causas”, portanto, o agir linguageiro praticado pode não ter o efeito pretendido, uma vez que faltam ao texto sequências que convençam o leitor de que o problema de trânsito é grave e precisa ser resolvido (sequência argumentativa), utilizando, para isso, operações que visam a resolver esse problema (sequência explicativa) fazendo com que o leitor o “veja” (sequência descritiva) a partir do texto. Assim, identificamos problemas em relação à arquitetura textual, tanto no nível da infraestrutura da arquitetura textual (plano do texto e eventuais sequências), quanto nos mecanismos de textualização (referentes à coerência do texto) e de responsabilidade enunciativa, considerando que o aluno se abstém de expor seus argumentos pessoais ao optar por transferi-los a uma figura de autoridade de modo muito breve – e que não é eficaz na tarefa de elucidar sobre o problema.

Além disso, é interessante observar como o estudante altera a modalização empregada ao sugerir “[...] soluções para que haja entendimento entre as partes”, uma vez que, na produção final anterior, ele finaliza seu texto com uma pergunta (“pergunto se os senhores podem tomar providências, *botar* sinaleira ou placas”), o que demonstra incerteza quanto ao fato de que o(s) destinatário(s) da carta seja(m) quem pode solucionar o problema. Na versão final, ele muda a sua frase para uma declarativa “por isso, queria que tomasse alguma providência”, mas retira suas sugestões. Assim, a mudança de uma frase interrogativa para uma frase assertiva já dá indícios de desenvolvimento do texto em relação ao seu objetivo de convencer.

Diante do que observamos no processo de produção textual deste aluno, percebemos que a grade de avaliação, como prescrição/orientação para o trabalho de (re)escrita, possui maior grau de influência na produção escrita do estudante que o trabalho real (assíncrono) de correção textual-interativa, isto é, as intervenções escritas da professora, fortemente caracterizadas pelo uso de discurso interativo, pouco influenciaram no desenvolvimento/reescrita dos textos. As correções indicativas e resolutivas possuem um maior índice de intervenção no trabalho, o que indica que o aluno possui maior dificuldade com a produção textual em si e não com regras gramaticais exploradas pela professora – as quais, inclusive, não dependem diretamente da organização textual para serem avaliadas/corrigidas. Da reescrita para a versão final, por exemplo, apesar de ter realizado ajustes de regência e ortografia, o aluno não desenvolveu nada que a professora demonstrou como problema, no nível dos mecanismos de textualização, na correção. O abandono de argumentos pelo estudante parece estar relacionado a uma falta de clareza relacionada aos itens (2), (3) e (4) da grade de avaliação, pois a professora pede uma descrição do problema, como ele foi observado e a inserção do depoimento do Guarda Municipal que visitou a turma com discurso indireto, mas o aluno, em seu texto, não soube articular esses itens de forma coerente, a favor de sua reclamação/solicitação, conforme a professora indica na grade de avaliação (“não foi eficaz”).

O trabalho com a escrita no âmbito de um PDG se encerra na versão final do texto, porém, considerando que a carta de reclamação é um texto argumentativo e a escrita do estudante não foi suficientemente eficaz ao expor os argumentos na versão final, entendemos que o trabalho com este gênero e suas características ainda não está concluído. É preciso que, em outros momentos de seu processo de escolarização, outras propostas de produção de texto voltem a abordar características inerentes a gêneros do domínio do argumentar, a fim de ampliar suas competências linguístico-textual-discursivas na produção de gêneros de texto desse domínio.

7 Considerações Finais

O trabalho com gêneros de texto em sala de aula favorece o ensino de linguagem como interação, promovendo a produção de textos que levem em consideração suas diferentes dimensões, sempre relacionados a práticas sociais autênticas. Consoante a isso, é de extrema importância que os alunos sejam educados para, dentre outras coisas, serem capazes de interagir com as mais diversas situações reais da vida em que argumentar seja uma necessidade real – e não apenas para provas escolares ou para a escrita de redações produzidas com a mera finalidade de atribuir uma nota.

No âmbito deste artigo, cujo foco recaiu sobre os traços de desenvolvimento da escrita, especificamente da argumentação, na produção do gênero carta de reclamação por um estudante do Ensino Fundamental, bem como na análise sobre como o trabalho docente impacta nesse desenvolvimento, a partir das correções desenvolvidas pela professora nas produções textuais de um discente, pudemos produzir algumas asserções as quais queremos apresentar agora, a propósito de considerações finais deste texto.

Durante o processo de desenvolvimento das produções textuais dos estudantes, é muito importante que o professor tenha clareza sobre sua metodologia de ensino, consciência sobre o seu papel central como mediador da aprendizagem da escrita e de que sua maneira de intervir nos textos dos alunos pode ser um grande aliado no desenvolvimento das competências de escrita dos estudantes. Dito de outro modo, gostaríamos de realçar que o modo como o professor planeja a atividade de produção escrita (tomando as noções de gênero de texto e de prática social como norteadoras de seu trabalho) e o modo como avalia/corrigi os textos de seus alunos influencia diretamente no desenvolvimento destes. As correções resolutivas e indicativas, por exemplo, são mais objetivas em relação ao que se espera que os estudantes ajustem em seus textos, sendo, por isso, as que mais interferem em processos de reescrita, especialmente no contexto desta pesquisa. As correções textuais-interativas, porém, exigem maior reflexão por parte dos estudantes, elevando o grau de dificuldade da atividade, o que exige do professor um acompanhamento mais intenso e próximo dos alunos – ou suas intervenções podem ser desconsideradas, muitas vezes, pela falta de compreensão dos alunos sobre o que precisa ser realizado e como fazê-lo.

Considerando que, durante a produção (e mesmo a avaliação/correção) dos textos, é importante que o professor evidencie que as produções terão uma função interacional no mundo, nossa análise sugere que as correções textuais-interativas indicaram lacunas nos textos do aluno em relação ao caráter dialógico da escrita, mas essas correções tendem potencialmente a serem desconsideradas durante a reescrita – possivelmente pela dificuldade do estudante (e aqui podemos supor que dos demais estudantes da classe também) em lidar com elas. Reiteramos que esse tipo de correção é muito importante no processo de aprendizagem/desenvolvimento da escrita quando se trabalha com projetos didáticos de gênero, mas apenas a correção pode não surtir o efeito desejado nos textos dos alunos: ela precisa estar articulada à grade de avaliação e à mediação do professor em sala de aula.

A grade de avaliação, por sua vez, mostrou-se como um instrumento importante, tanto para o professor (no âmbito das (auto)prescrições que ele produz por si e para si) quanto para esclarecer aos alunos quais os critérios adotados para avaliação/correção de suas produções textuais. Entretanto, tendo em vista que, como qualquer prescrição, ela pode restringir a compreensão dos alunos a uma sequência de tarefas a serem realizadas dentro de um texto, reduzindo sua dimensão dialógica, é importante deixar claro que os estudantes não devem perder de vista a prática social da produção de texto, talvez inserindo essa questão na própria grade de avaliação. Aliado a isso, seja através das oficinas ou das intervenções do professor na correção dos textos, é importante salientar sempre que as produções terão uma função no mundo e, para isso, devem estar organizadas de modo a considerar um gênero de texto indexado socialmente, além de projetar um leitor real, inserido em um contexto sócio-histórico específico. Certamente, este texto não responde a todas as questões que se ligam ao domínio empírico do ensino da produção textual escrita na escola, mas colabora com o campo ao reafirmar alguns princípios consolidados na literatura da área sobre avaliação da produção textual, articulando-os a um contexto específico: o ensino de língua portuguesa/produção textual escrita a partir de projetos didáticos de gênero e ao trabalho do professor à luz do ISD. Os limites deste estudo e do *corpus* aqui analisado nos impulsionam a seguir investigando nesse campo, com vistas a adensar as reflexões aqui apresentadas.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, 2007.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. H. R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCn's*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 149-181.
- BARTHOLOMEU, I. C. S. *Projeto didático de gênero: um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalhos com cartas de reclamação*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UFMG, Belo Horizonte, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GIERING, M. E. Orientações para o trabalho com argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolinguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, nº 3, p. 215-225, 2003.

GUIMARÃES, A. M. M. *Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional*. Palestra apresentada no 2º Encontro Procad/Casadinho UFMG-UNISINOS, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

JORDÃO, H. G.; NONATO, S. Forma escolar, trabalho docente e produção textual: novas configurações. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 208 - 227, set./dez. 2018.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALENTACHI, D. A.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor e a participação do aluno na produção de textos. In: *Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL)*, Anais... Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2006. p. 657-671.

MARQUES, R. G. Argumentar ou não argumentar no ensino fundamental, eis a questão! In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 92-112.

PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. (Coord.). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2013.

PEREIRA, M. L. S.; BEZERRA, B. O Processo de reescrita no ensino do gênero carta de reclamação. *Revista Leia Escola*, v. 18, p. 116-131, 2018.

REUTER, Y. Statut et usages de la notion de genre en didactique(s): retour sur quelques propositions. *Pratiques*, Paris, n. 157/158, p. 153-164, juin. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas, 1998.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

TINOCO, G. A. Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 63-89.



Submetido em: 03/02/2020

Aceito em: 25/03/2020

A APROPRIAÇÃO DE RECURSOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS NECESSÁRIOS À INTERAÇÃO VIA CARTA: UM ESTUDO DE CASO EM LINGÜÍSTICA APLICADA¹

**APPROPRIATING LINGUISTIC-DISCURSIVE RESOURCES NEEDED FOR
LETTER INTERACTION: A CASE STUDY IN APPLIED LINGUISTICS**

Milene Bazarim | [Lattes](#) | milene.bazarim@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Ana Cláudia da Silva Evaristo | [Lattes](#) | anaevaristo1993@gmail.com
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a troca de cartas entre uma professora estagiária de Língua Portuguesa e seus alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Paraíba (PB). Essa pesquisa se insere no campo aplicado de estudos de linguagem, fundamentando-se teoricamente na concepção de interação do círculo de Bakhtin e de letramento dos novos estudos de letramento. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os resultados apontam que a troca de cartas teve efeitos nos letramentos, pois, devido ao papel de andaime que a escrita da professora desempenhou, os alunos se apropriaram dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Palavras-chave: Interação. Carta. Estágio. Linguística Aplicada.

Abstract: This paper presents the results of a research on the exchange of letters between a Portuguese language trainee teacher and her seventh grade elementary school students from a public school in Paraíba (PB). This qualitative case study research is inserted in the applied field of language studies, which is theoretically based on the conception of interaction of Bakhtin circle and the new literacy studies. Results indicate that the letters exchange had effects on literacies, because, due to the scaffolding role played by the teacher's writing, the students appropriated the linguistic-discursive resources of the prototypical compositional structure of the genre personal letter.

Keywords: Interaction. Letter. Internship. Applied linguistics.

¹ Este trabalho integra o projeto "GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS", Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

Considerações iniciais

Este trabalho está inserido no campo aplicado dos estudos da linguagem. Assim como Bazarim (2008), estamos aderindo a uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, o que significa assumir um modo de pensar e fazer sempre problematizador, bem como tentar construir objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos.

Considerando que o objeto de pesquisa nas investigações que aderem à concepção de LA transgressiva, não é previamente dado, mas (re)construído no decorrer da investigação, o contexto em que se deu a geração dos registros, assim como a base teórica que fundamenta as análises, juntamente com as crenças e valores dos pesquisadores, são de vital importância.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação sobre a construção da interação por meio de cartas trocadas entre uma professora estagiária², enquanto estava na atividade de regência do estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa (LP) e Literatura do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campina Grande – PB, e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com base na análise de 157 cartas (89 escritas pela professora estagiária e 68 pelos alunos), de um *corpus* constituído pelas 235 cartas trocadas entre os anos de 2016 e 2017 (147 escritas pela professora estagiária e 88 pelos alunos), a investigação foi realizada a fim de buscar respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimo anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos? A partir dessa questão, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a interação, mediada pela escrita, entre professora estagiária e seus alunos, bem como os possíveis efeitos da troca de cartas nos letramentos dos estudantes, sobretudo, no que diz respeito a apropriação de recursos linguístico-discursivos.

A troca de cartas, foco deste estudo, foi iniciada no final de 2016 enquanto a professora estagiária realizava atividade de observação na turma do sexto ano. Nessa ocasião, os alunos contaram com algumas orientações do professor supervisor, regente da turma, durante a escrita que foi feita no próprio tempo/espço da aula de Língua Portuguesa (LP). Já em 2017, foi a professora estagiária quem escreveu a primeira carta aos alunos como forma de estabelecer um contato amigável no início do ano letivo e da atividade de regência na turma do sétimo ano.

² Vale ressaltar que o papel de estagiária nesta pesquisa foi exercido por uma das pesquisadoras. Mesmo sendo uma pesquisa-ação, decidimos utilizar a expressão “professora estagiária” para garantir a legibilidade do texto. Não se trata, portanto, de aderir a uma suposta “objetividade” e “neutralidade” da pesquisa, mas sim de um recurso estilístico.

Com exceção da orientação dada pelo professor supervisor da turma para a escrita da primeira carta à professora estagiária, no final do ano letivo de 2016, não houve nenhum outro tipo de instrução explícita aos alunos a respeito da escrita de cartas, pois esse gênero discursivo não foi alvo da sequência didática desenvolvida durante o estágio. Assim como em Bazarim (2006), as cartas atuaram como um gênero catalisador³ (SIGNORINI, 2006). A troca de cartas foi uma atividade extraclasse, de participação voluntária, na qual os textos produzidos pelos alunos não eram corrigidos nem discutidos em sala de aula.

Os resultados apresentados e discutidos neste trabalho são relevantes porque explicitam as formas de uso de um gênero que foi considerado pelos participantes, alunos e professora estagiária, o mais adequado para a interação em uma situação comunicativa concreta. A partir desses resultados, é possível evidenciar o quanto uma interação que escapa aos padrões institucionais vigentes na escola pode ter efeitos positivos nos letramentos, ainda que as práticas de leitura e escrita não sejam aquelas que tradicionalmente acontecem durante as aulas de LP no cotidiano dos alunos.

Após essas considerações iniciais, há uma sucinta discussão sobre os principais conceitos que fundamentaram as análises; a seguir, há uma apresentação de como foi realizada a construção do objeto de pesquisa; posteriormente, há uma apresentação e discussão dos resultados das análises e, encerrando o artigo, há algumas considerações finais.

Interação, gênero e letramento

Nesta seção, o objetivo é apresentar nossas reflexões sobre os conceitos que embasam a pesquisa. Estamos aderindo à concepção de **interação** de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2017 [1979]); de gênero do **discurso** de Bakhtin (2016 [1992]); de **carta pessoal** de Silva (2002) e Bazarim (2006); e de **letramento**, conforme os Novos Estudos de Letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2014).

A **interação**, na perspectiva volochinoviana, é entendida como de natureza social e não individual. Portanto, para Volochinov (2017), a atividade enunciativa é encarada como o resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados. Logo, a palavra, signo ideológico por excelência, procede de alguém e se dirige a alguém, como uma ponte lançada entre “mim” e o “outro”. Nessa concepção, a interação verbal é apresentada como a realidade fundamental da língua e não um sistema abstrato de formas linguísticas e nem uma enunciação monológica. De acordo com Volochinov (2017):

³ Gêneros catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8).

em cada ato discursivo, do ponto de vista da formação da língua, o que importa não são as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado (VOLOCHINOV, 2017, p. 153).

Assim, o ato comunicativo na linguagem é considerado o espaço interacional entre os interlocutores, no qual há marcas intensas da sociedade, da cultura e das experiências. Em relação ao sujeito, ele é visto como o responsável pelo que diz nas relações sociais e históricas com outros sujeitos, que também são formadores de conhecimento no ato da comunicação. Para Volochinov (2017), “a personalidade do falante, tomada por assim dizer de dentro, é um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior” (VOLOCHINOV, 2017, p. 211).

Dessa forma, as cartas aqui analisadas servem para interação entre os interlocutores, havendo entre si o ato criativo individual discursivo, no qual, “a língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais” (VOLOCHINOV, 2017, p. 148).

Tendo em vista o que foi mencionado, é possível perceber que a realidade fundamental da língua, na perspectiva volochinoviana, é a interação, na qual diálogo pode ocorrer não somente por meio da oralidade. Dessa forma, a carta pessoal, mesmo utilizando a escrita e não estabelecendo a comunicação face a face, em presença, entre os interlocutores, é uma forma de interação humana, que propicia o diálogo entre remetente e o destinatário, sendo, portanto, um gênero do discurso.

Os **gêneros do discurso**, na concepção bakhtiniana, são tipos *relativamente* estáveis de enunciados dotados de: i) conteúdo temático; ii) estilo e iii) estrutura composicional. Esses gêneros do discurso, a partir dos quais ocorre a interação, sempre emergem em uma situação comunicativa concreta. A seleção do gênero mais adequado para a interação é feita de acordo com essa situação comunicativa concreta e envolve questões como, o que o falante/escritor quer dizer, para quem e com qual finalidade (BAKHTIN, 2016).

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso, em seu aspecto geral, são enunciados concretos que podem ser orais ou escritos e que, apesar das semelhanças quanto ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à estrutura composicional, são únicos. Os gêneros do discurso estão totalmente presentes no cotidiano dos sujeitos falantes através das diversas esferas e/ou campos da atividade humana. Os falantes, para que haja interação, utilizam conscientemente ou inconscientemente os gêneros do discurso, pois cada gênero, enquanto enunciado, “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26) que integra e articula o complexo processo de comunicação humana.

A concretude e singularidade dos gêneros refletem manifestações diversificadas de cada esfera e/ou campo de atividade humana, pois os gêneros do discurso são *apenas relativamente estáveis*. A heterogeneidade está relacionada às várias esferas e/ou campos da atividade humana das/dos quais esses gêneros emergem e nas/nos quais são utilizados que, sem dúvida, refletem, igualmente, as diversas formas de uso da língua.

Vale salientar também que os gêneros do discurso são dinâmicos e, ao longo do tempo, sofrem transformações ou atualizações: da mesma forma que aparecem novos gêneros, os antigos são modificados ou simplesmente deixam de ser usados. Na medida em que surgem outras esferas e/ou novas necessidades, novos gêneros aparecem e/ou os antigos se transformam para atender a essas novas demandas comunicacionais (BAKHTIN, 2016).

Mesmo sendo um registro escrito, a **carta pessoal** é considerada um **gênero discursivo primário**, operando como um enunciado concreto que, inegavelmente, está ligado ao funcionamento da comunicação entre interlocutores em uma situação de comunicação cotidiana, espontânea, menos formal, com pouca complexidade linguística, usando as variedades linguísticas menos formais.

Uma carta pessoal, normalmente, apresenta em sua estrutura prototípica: cabeçalho, com o local e data na qual a carta foi escrita; saudação inicial, geralmente com vocativo; corpo do texto, no qual é desenvolvido o conteúdo temático; encerramento, no qual são encontradas expressões que sinalizam o fim da carta; assinatura do remetente. (SILVA, 2002; BAZARIM; PEREIRA, 2017).

Mesmo com essa estrutura composicional relativamente estável, a carta pessoal não pode ser considerada como uma forma padronizada e institucionalizada de interação. Bakhtin (2016, p. 17) afirma que, nos gêneros primários, a interação “é individual e pode refletir a individualidade do falante” (ou de quem escreve), isto é, pode ser “estilo individual”, visto que os enunciados do gênero do discurso são “correias de transmissão entre a sociedade” (BAKHTIN, 2016).

Por ser um gênero do discurso primário, a carta pessoal está inegavelmente vinculada a uma esfera e/ou campo da atividade humana da vida cotidiana. Com isso, também haveria uma relativa estabilidade no que diz respeito ao tema, ao estilo e à estrutura composicional. No entanto, como essa estabilidade é relativa para todos os gêneros, a carta pessoal também é heterogênea, estando sujeita às transformações, sobretudo quando se altera a sua esfera de produção e de circulação, sem que isso, necessariamente, signifique que deixe de ser uma carta pessoal e que passe a ser um outro gênero.

Bazarim e Pereira (2017) afirmam que, embora não seja própria da escola, a carta pessoal pode ser produzida e circular no campo escolar. Com base nas ocorrências do *corpus* analisado, as autoras desconstruíram a ideia de que a carta escrita por um professor e destinada ao aluno perde a sua função interacional, passando a ser outro tipo de gênero, escolarizado, com função escolar, como uma atividade de escrita na sala de aula para ensinar/aprender a escrita. Nesse *corpus*, as autoras identificaram que uma das características principais da carta pessoal é “o estabelecimento e a continuação de um diálogo entre os interlocutores mediado pela escrita” (BAZARIM; PEREIRA, 2017, p. 190) e que, apesar de circularem em outra esfera que não a da vida cotidiana e familiar, as cartas trocadas entre professora e alunos que foram analisadas não deixaram de atender a essa característica.

Desse modo, pode-se afirmar que é possível a produção e a circulação de carta pessoal no campo escolar, visto que, tanto no *corpus* analisado por Bazarim e Pereira (2017), quanto no nosso, a função de promover a aproximação entre os interlocutores, professora estagiária e alunos, é uma característica que se mantém. Seguindo esse ponto de vista de Bazarim (2006) e Bazarim e Pereira (2017), se, na esfera escolar, a carta tem o intuito de: a) criar um espaço interacional, mediado pela escrita, que possibilite o surgimento de um espaço menos institucionalizado para a interação entre professor e alunos; b) construir, por meio da escrita, um espaço comum que possibilite uma interação franca; c) dar ao aluno a oportunidade de ser o “dono” da palavra, assumindo o controle da interação e decidindo o que e como vai fazer isso, subvertendo a noção de controle que, convencionalmente, é atribuída unicamente ao professor; mesmo o campo de atividade humana sendo diferente do qual a carta pessoal é originária, ela continua sendo carta pessoal, pois a sua função comunicacional é preservada.

A diminuição da assimetria associada aos papéis interacionais de professor e aluno que possibilita a essa carta pessoal a manutenção de sua função, deve-se, primordialmente, à emergência do papel de **interlocutor interessado**, que se caracteriza “como aquele que deseja construir a interação em um tom cordial e amigável e que manifesta interesse pelo que tem a dizer o(s) interlocutor(es)” (BAZARIM, 2006, p. 64). Esse tipo de interlocutor tenta compreender o enunciado do outro, bem como a vontade enunciativa de quem escreve e, ainda que se trate de uma professora estagiária de LP, passa a dialogar com o destinatário por meio da escrita e não a corrigir ou examinar o texto.

A partir da análise do *corpus* desta pesquisa, questões como “Será que na interação o interlocutor interessado sempre mantém um tom cordial e amigável?”, “E quando há divergências e discordâncias, o interlocutor deixa de ser um interlocutor interessado?”, bem como, “E quem não aceitou o convite e não respondeu à carta?”, mostraram a necessidade de ampliação do conceito de interlocutor interessado.

É sabido que a ausência de uma carta de resposta, bem como o silêncio em um diálogo, é uma resposta, pois é uma forma do sujeito se impor no discurso. Tradicionalmente, quando se envia uma carta, sempre há expectativa de receber uma nova carta como resposta, assim como, atualmente, espera-se uma resposta a um e-mail ou a uma mensagem do WhatsApp. Porém, em alguns casos, não há carta de resposta. Isso ocorreu tanto nesta pesquisa quanto na de Bazarim (2006).

Acreditamos que mesmo quem não respondeu uma carta pode ser considerado como um interlocutor interessado, pois também faz parte do discurso, recebeu a mensagem da mesma forma, posicionando-se em relação a essa situação ao decidir não responder. Também acreditamos que, quando o tom não é cordial nem amigável, nos momentos de divergência e disputa, o interlocutor continua sendo interessado.

Os resultados apresentados por Bazarim (2006) mostram que, mesmo sem intervenção direta do professor no texto do aluno, é possível haver aprendizagem de estratégias de escrita durante a troca de cartas. Nas trocas analisadas, em momento algum foram dadas instruções sobre como escrever uma carta. A carta escrita pela professora, no entanto, atuou como um modelo e se constituiu como um andaime no qual os alunos se apoiaram para aprender e interagir por meio da escrita, o que colaborou na ampliação dos seus letramentos.

Letramento, portanto, é mais um conceito importante no contexto dessa pesquisa. Inicialmente, cabe ressaltar que, na perspectiva adotada neste trabalho, letramento não equivale à alfabetização nem à fase alguma do processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar; não é método de ensino, tampouco habilidade ou conteúdo de ensino e/ou instrução na Educação Básica⁴.

A partir da perspectiva a que estamos aderindo, a qual está filiada aos Novos Estudos de Letramento (NEL), o conceito de letramento passa a ser considerado no plural, isto é, como um conjunto de práticas sociais e, por conseguinte, ideológicas de uso da escrita em uma perspectiva transcultural (STREET, 2014). Com isso, contempla os usos e as funções da língua escrita em contextos diversos, não somente na escola, a fim de manter a relação com o conjunto de práticas sociais a que se refere (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

⁴ Reconhecemos que o conceito de letramento seja conteúdo para os cursos de licenciatura como os de Letras e Pedagogia. Ainda assim, para que tenha efeitos na ressignificação das práticas escolares de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita em contexto escolar, é essencial que ele não seja abordado apenas conceitualmente.

O conceito de letramento, portanto, é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2000). Essa compreensão social e ideológica possibilita perceber que: a) existem letramentos associados a diferentes domínios da vida; b) as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e por relações de poder; c) alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros; d) os letramentos são historicamente situados; e) as práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e por estabelecimento de sentido (BARTON; HAMILTON, 2000).

Nessa perspectiva, portanto, ganha relevância a noção de prática e de evento. Para os NEL, interessam os meios culturais de utilização do letramento, isto é, as práticas sociais nas quais o letramento tem um papel fundamental. O foco dos estudos, portanto, são as práticas de letramento, as quais são concebidas como caminhos culturais gerais de utilização da escrita, como aquilo que as pessoas, de fato, fazem com a escrita (BARTON; HAMILTON, 2000).

Com isso, percebemos que a noção de prática de letramento é abstrata, generalizante e designa acontecimentos repetíveis. Para contemplar os acontecimentos concretos, situados, logo únicos e irrepetíveis, de uso da escrita, faz-se necessário mobilizar a noção de evento de letramento. Essa noção de evento abrange os episódios observáveis que nascem de práticas e são modelados por elas e nos quais o(s) texto(s) escrito(s) exerce(m) papel central. A natureza situada do letramento é percebida justamente a partir dos eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2005).

Ainda que a escola continue sendo considerada a mais importante agência de letramento, nos NEL fica evidente que não é a única. Embora as práticas tradicionais e restritivas de uso da leitura e da escrita fomentadas em contexto escolar ainda sejam dominantes e valorizadas socialmente, elas também não são as únicas possíveis e talvez nem as mais significativas e relevantes na/para a vida dos alunos.

Ao aderirem ao conceito de letramento como prática social, os professores, especialmente os de LP, podem ressignificar as práticas de leitura e escrita que são realizadas em contexto escolar. Com isso, a escola e, principalmente, as aulas de LP passam a ser um *locus* privilegiado para oportunizar a ampliação dos letramentos dos alunos.

Tal ampliação pode ocorrer a partir inserção do aluno em práticas e eventos de letramento, não necessariamente típicos da esfera escolar, como a troca de cartas entre professora estagiária e alunos, abordada neste artigo. Muito mais que uma filiação às tra-

dicionais práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita, aos letramentos considerados dominantes, e/ou às práticas de leitura e de escrita, já comuns no cotidiano do aluno, o que merece destaque nesta pesquisa é a forma como o gênero do discurso carta pessoal, no contexto estudado, possibilitou o uso significativo da escrita e da leitura e, com isso, permitiu também a apropriação de recursos linguístico-discursivos que podem ser utilizados em outros contextos.

Após esta breve reflexão sobre os conceitos-chave que fundamentaram as análises, discorreremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa.

A construção da troca de cartas como um objeto de pesquisa em Linguística Aplicada (LA): procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos os procedimentos utilizados na geração e análise dos registros do *corpus*. Segundo Moreira e Caleffe (2008), não existe uma forma única para se esquematizar ou classificar as metodologias existentes. Desse modo, ainda segundo Moreira e Caleffe (2008), uma pesquisa pode ser classificada de acordo com a *metodologia geral empregada, finalidade prática, objetivos e tipos de questões*.

Considerando a *metodologia geral* empregada, as pesquisas podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas. Apesar de a discussão “qualitativo *versus* quantitativo” se constituir como um falso problema, uma vez que, resguardando-se as especificidades, é evidente a complementaridade entre ambas (BAZARIM, 2008, p. 57), podemos afirmar que esta é uma pesquisa eminentemente **qualitativa**. Embora a quantificação e tabulação dos registros sejam importantes para a análise, ela “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

De forma mais específica, é possível considerar também as metodologias utilizadas tanto para a geração dos registros quanto para a análise. Assim, para a realização deste trabalho, uma das pesquisadoras foi participante, exercendo tanto o papel de agente na ação investigada quanto o de analista dessa mesma ação (MORIN, 2004). No processo interacional estudado, que se deu durante o estágio curricular obrigatório de Língua Portuguesa e de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, uma das pesquisadoras atuou como professora estagiária, participando efetivamente da troca de cartas com os alunos, e a outra como orientadora. Dessa forma, os registros que fazem parte do *corpus* não foram coletados, isto é, não preexistiam, nem existiriam sem a ação das pesquisadoras. Tendo em vista essas características, no que diz respeito à forma como o *corpus* foi constituído, esta pode ser categorizada como uma **pesquisa-ação**.

Considerando que os registros gerados e analisados para a construção deste trabalho são de natureza documental, cartas, é possível também classificar a pesquisa como **documental**, pois, segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa tem como foco documentos que ainda não receberam um olhar analítico e que, neste caso, nem receberiam, porque as cartas fazem parte de um acervo pessoal. A pesquisa documental vem ressaltar o valor do tratamento analítico de documentos “de primeira mão”, valendo-se de fontes diversificadas. Esses documentos podem ter sido produzidos por: associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. No caso desta pesquisa, os registros apesar de terem sido gerados no contexto escolar, fazem parte do acervo particular das pesquisadoras (GIL, 2009).

No que diz respeito à metodologia de análise, esta pesquisa utiliza os principais pressupostos do **estudo de caso**, o qual se caracteriza, segundo Moreira e Caleffe (2006), como um estudo profundo e exaustivo de *um* ou *poucos* objetos. Dessa forma, segundo Palma Filho (2004), o estudo de caso permite uma análise, em profundidade, do evento estudado e o pesquisador não fica restrito ao cumprimento de um determinado protocolo de pesquisa, estando atento aos imprevistos.

No âmbito desta pesquisa, por meio do estudo de caso, torna-se possível apresentar

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas (STAKE, 1978, p.07, tradução nossa).

Tendo em vista a *finalidade prática*, trata-se de uma **pesquisa aplicada**, filiada ao campo de estudos da LA, pois é realizada a fim de compreender um processo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), no caso, a interação entre a professora estagiária e seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já em relação aos *objetivos*, esta é uma **pesquisa explicativa**, porque “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2009, p. 70), no caso, o fenômeno é a troca de cartas. Para complementar esse raciocínio, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que esse tipo de pesquisa permite o aprofundamento do conhecimento de uma determinada realidade, pois explica a razão e o porquê das coisas. É preciso lembrar, no entanto, que a pesquisa explicativa está entrelaçada com a pesquisa descritiva, ou seja, através da descrição, da observação e do detalhamento dos fatos e ocorrências, serão construídas as explicações.

Por fim, considerando a *questão de pesquisa* “o que acontece na interação mediada por cartas entre a professora estagiária de LP e alunos do sexto e sétimo anos de uma escola municipal de Campina Grande – PB que impacta nos letramentos desses alunos?”, podemos dizer que esta é uma pesquisa **causal-comparativa**, pois “é realizada com a intenção de *explorar* uma possível relação de causa e efeito” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 83).

Ao elencar essas metodologias, esperamos que tenha ficado evidente que este trabalho utiliza metodologias cujos procedimentos de análise são mais indutivos e não lineares. Houve um constante movimento de ida e vinda entre as categorias analíticas e os registros. Por se tratar de uma pesquisa eminentemente qualitativa realizada no âmbito da LA, o objetivo se volta para a compreensão do processo interacional estudado e não para a formulação de leis sobre a interação entre professor e alunos mediada por cartas.

As 235 (duzentos e trinta e cinco) cartas que constituem o *corpus* foram geradas em uma única turma do Ensino Fundamenta II de uma escola municipal de Campina Grande – PB. Essas cartas começaram a ser trocadas no final de 2016, quando os alunos estavam cursando o sexto ano, e continuaram em 2017, quando já estavam no sétimo ano. Como em Bazarim (2006), a intenção, em um primeiro momento, era utilizar as cartas como uma forma de aproximação entre a professora estagiária e os alunos, a fim de que ela pudesse conhecer um pouco sobre o cotidiano dos estudantes para, de alguma maneira, motivá-los através dos laços de afetividade, construídos nesse espaço interacional; porém, diferenciando-se de Bazarim (2006), as cartas também foram um meio de a professora estagiária obter um *feedback* sobre as aulas de LP e Literatura.

Nesse contexto, a escrita das cartas emergiu como uma prática significativa e voluntária e não como uma tradicional atividade escolar. Reiteramos que, em momento algum, a professora estagiária instruiu os alunos sobre os procedimentos utilizados na escrita de uma carta pessoal e/ou apresentou suas respectivas características, visto que os gêneros a partir dos quais as atividades de instrução em sala de aula estavam sendo realizadas eram a crônica, no estágio de LP, e o romance, no estágio de Literatura.

Considerando a concepção de letramento a que estamos aderindo, evidentemente, mesmo aqueles alunos que não responderam, que escreveram somente uma carta ou que não se apropriaram de todos os recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica da carta pessoal participaram de um evento de letramento e, provavelmente, perceberam que a escrita, por meio desse gênero discursivo, também é uma forma de estabelecer e manter o diálogo entre interlocutores. No entanto, na análise, especifi-

camente, para identificar e compreender os efeitos da troca de cartas nos letramentos, verificamos como se deu a apropriação, por parte dos alunos, de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica de cartas pessoais. Para tanto, tivemos que fazer um recorte, selecionando apenas os alunos com os quais houve o maior número de trocas, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1: Troca de cartas

NOME DO ALUNO (FICTÍCIO)	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELO ALUNO	QTDE. DE CARTAS ESCRITAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA (ANA)	TOTAL DE CARTAS	CARTA EM QUE REPRODUZIU A ESTRUTURA PROTOTÍPICA
AMANDA	0	2	2	-
ALICE	0	2	2	-
ALOÍSIO	0	2	2	-
BRUNO	0	2	2	-
DANIEL	0	2	2	-
IVAN	0	2	2	Não se apropriou
JANAINA	0	2	2	-
LEONARDO	0	2	2	-
ROSA	0	2	2	-
SÔNIA	0	2	2	-
PAULO	1	1	2	1ª
ROBERTO	1	1	2	Não se apropriou
VALMIR	1	1	2	Não se apropriou
PETER	1	1	2	Não se apropriou
FABIANA	1	1	2	Não se apropriou
ISMAEL	1	1	2	Não se apropriou
LÍVIA	1	1	2	-
ELIANA	1	1	2	1ª
ELÍSIO	1	1	2	1ª
TATIANE	1	1	2	Não se apropriou
RANNA	1	1	2	1ª
ELMO	1	3	4	Não se apropriou
JOSIELTON	1	3	4	Não se apropriou
DAVI	1	3	4	Não se apropriou
DENILSON	1	3	4	Não se apropriou
MARIANA	1	2	3	Não se apropriou
HELENICE	1	3	4	Não se apropriou
SUELLY	1	3	4	Não se apropriou
VALENTINA	1	3	4	Não se apropriou
KARINA	2	4	6	1ª
ELVIRA	2	3	5	1ª
ALINE	2	3	5	Não se apropriou
NATÁLIA	1	4	5	Não se apropriou
LARISSA	2	4	6	2ª
AMÁLIA	3	4	7	Não se apropriou
MIGUEL	2	4	6	Não se apropriou
CAROLINA	3	5	8	3ª
AFONSO	4	4	8	Não se apropriou
AURORA	6	6	12	3ª
MINI MINI	2	4	6	2ª

LILI	4	6	10	4 ^a
TAMIRES	6	7	13	Não se apropriou
TALITA	8	9	17	8 ^a
JÚLIA	5	7	12	1 ^a
JASMINE	11	11	22	3 ^a
AGATA	6	8	14	1 ^a
TOTAL:	88	147	235	

Fonte: autoras.

De acordo com a tabela 1, 16 alunos (de um total de 46) participaram de duas ou mais trocas de carta. Também é possível verificar que 69% dos alunos que participaram de duas trocas ou mais se apropriaram de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica de cartas pessoais, conforme será discutido na próxima seção.

4. Carta vai, carta vem: o aluno tanto lê e tanto escreve que aprendizagem vem também

A apropriação dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal é a categoria analítica que nos permitiu refletir sobre os efeitos da troca de cartas nos letramentos dos alunos.

Como se tratava da construção de um outro espaço interacional (que não o da aula) por meio da escrita, não cabia, portanto, qualquer tipo de correção no texto do aluno relacionada ao uso (in)adequado não só dos recursos linguístico-discursivos necessários à interação via carta, mas também da norma culta da língua. Apesar de os papéis interacionais de professora estagiária e alunos não terem sido completamente apagados, eles foram ressignificados a partir do momento em que tanto a professora estagiária quanto os alunos passaram a exercer nas cartas o papel de interlocutor interessado.

No papel de interlocutora interessada, a professora estagiária ampliou as possibilidades de diálogo com os alunos. Com isso, o texto da professora estagiária e o do aluno não eram o tema da interação, mas um meio/instrumento a partir do qual foi estabelecido o diálogo sobre temas diversos⁵. Desse modo, não seria adequado devolver o texto da carta do aluno com correções, visto que a professora estagiária, nessa situação, não estava no papel de mediadora do processo de ensino aprendizagem de LP, mas no papel de interlocutora, de destinatária de cartas. Ao aceitar ser a destinatária – portanto uma interlocutora interessada –, cabia-lhe apenas responder às cartas.

As análises se sustentaram, principalmente, no conceito de especularidade, como é usado em Bazarim (2006). Inicialmente, a especularidade foi estudada como um fenômeno da aquisição de linguagem oral, ou seja, a incorporação que a criança faz de parte ou de todo o enunciado do adulto no processo de aquisição. Mesmo que esse conceito não se refira inicialmente à aprendizagem da escrita, Bazarim (2006) o utiliza para explicar a influência que sua escrita teve na dos alunos. De modo semelhante a Bazarim (2006), utilizamos esse conceito de especularidade para explicar a influência que a escrita da professora estagiária teve sobre a dos alunos.

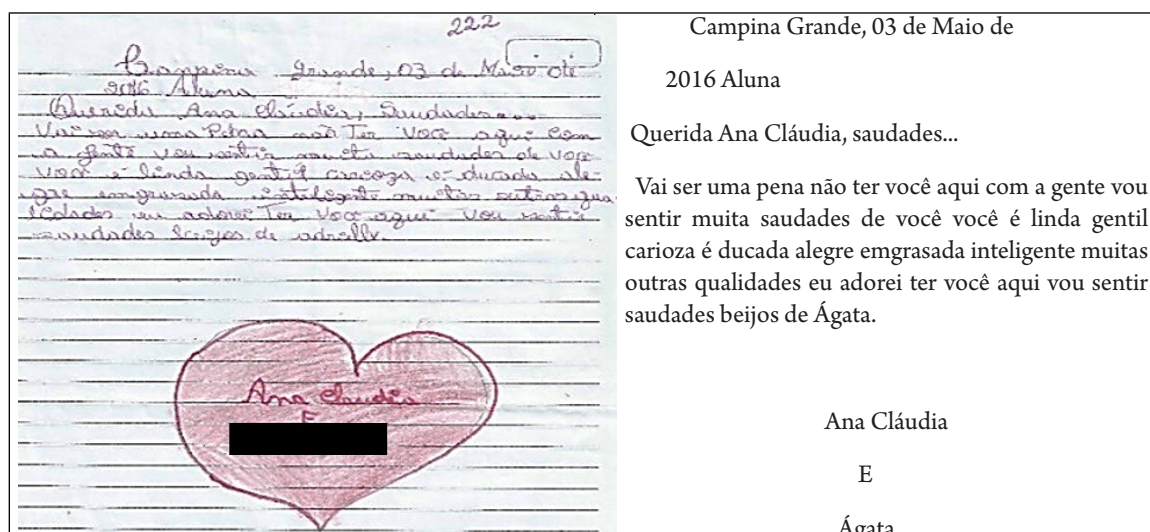
⁵ Uma análise das características das cartas trocadas entre a professora estagiária e seus alunos pode ser encontrada em Evaristo e Bazarim (2018).

Na análise das diversas trocas de cartas, foi possível perceber algumas diferenças relacionadas à apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal por parte dos alunos. No entanto, não foi possível precisar a quantidade de troca de cartas necessária para a apropriação desses recursos. Essas diferenças na apropriação podem ser relacionadas tanto à de *andaimagem*⁶ quanto à *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP)⁷.

Como cada sujeito é singular, possuindo seu próprio tempo de aprendizagem, a apropriação se dá em diferentes momentos. Alguns alunos precisaram de muitas trocas para se apropriarem dos recursos; outros, de poucas. Houve ainda aqueles que nem com muitas trocas conseguiram se apropriar de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal, conforme foi possível perceber na tabela 1.

A seguir, apresentamos e discutimos dois casos nos quais houve a apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura prototípica do gênero carta pessoal.

Figura 1: Carta de Ágata para Ana, 03/05/2016, n. 222



Fonte: acervo das pesquisadoras.

⁶ No processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é por meio da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Nem todo tipo de ajuda, contudo, pode ser considerado andaimagem, somente aquele que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda (BAZARIM, 2006).

⁷ A ZDP, que é um conceito vygotskyano (VYGOTSKY, 1991), pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras, a ZDP seria o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (ANTUNES, 2008).

Como é possível observar na figura 1, na primeira carta, a aluna reproduziu as mesmas características do cabeçalho e do vocativo que o professor supervisor colocou no quadro:

Campina Grande, 03 de maio de 2016

Querida Ana Cláudia,

Saudades...

No corpo do texto da sua carta, Ágata fala sobre suas impressões em relação à professora estagiária, que sentiria saudades de todo aquele momento e, no encerramento do evento, faz a despedida e a assinatura junto ao corpo do texto. Nesse momento, a aluna escreve reproduzindo a estrutura que o professor supervisor colocou no quadro antes que o estágio de regência começasse.

Posteriormente, já em 2017, durante o estágio de LP, Ágata escreve uma nova carta em resposta à carta da professora estagiária na qual tal estrutura, que não fora de fato apropriada, apenas reproduzida, não é utilizada, conforme pode ser percebido no exemplo a seguir.

Figura 2: Carta de Ágata para Ana, sem data, n. 225

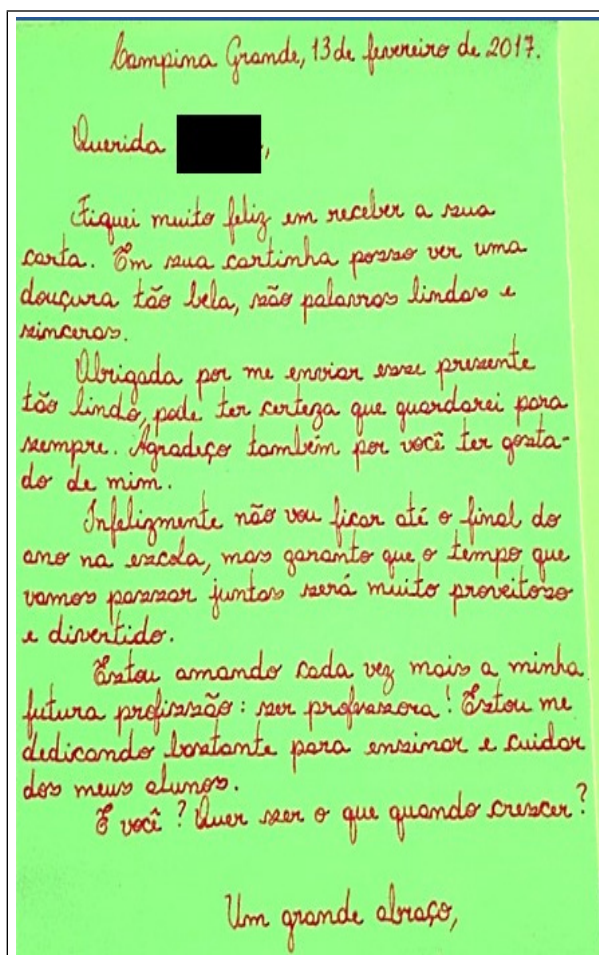
<p>225</p> <p>Aninha queria le fazer uma pergunta Como esta indo seu estudo como professora?</p> <p>Ano te adoro queria que voce ficasse com a gente para sempre e tão bom se expressar com tão poucas palavras gostei de você desde o primeiro dia Podem ser poucas palavras mais cada palavra significa muito significa o quanto gosto de você</p> <p>Um abraço De sua amiguinha Bjs...</p> <p>As minhas férias eu fui para o citio foi muito legal de amigos so conheci na escola mais mesmo assim foi muito legal fui na casa da minha tia almosei la e foi muito bom</p>	<p>Bjs</p> <p>Aninha queria le fazer uma pergunta Como esta indo seu estudo como professora?</p> <p>Ana te adoro queria que você ficasse com a gente para sempre é tão bom se expressar com tão poucas palavras gostei de você desde o primeiro dia Podem ser poucas palavras mais cada palavra significa muito. significa o quanto gosto de você</p> <p>Um abraço De sua amiguinha Bjs...</p> <p>As minhas férias eu fui para o citio foi muito legal de amigos so conheci na escola mais mesmo assim foi muito legal fui na casa da minha tia almosei la e foi muito bom</p>
---	--

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A figura 2 mostra a primeira carta de Ágata escrita sem nenhuma instrução. Nesse momento, a aluna tinha apenas a carta recebida para se apoiar na elaboração da resposta. Fica evidente que Ágata, naquela primeira carta (figura 1), não tinha se apropriado verdadeiramente dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal, visto que nesta segunda eles não são mobilizados.

A seguir, na figura 3, apresentamos a resposta da professora estagiária à carta da Ágata, mostrando que não se trata de uma correção e que não houve nenhum tipo de correção no texto.

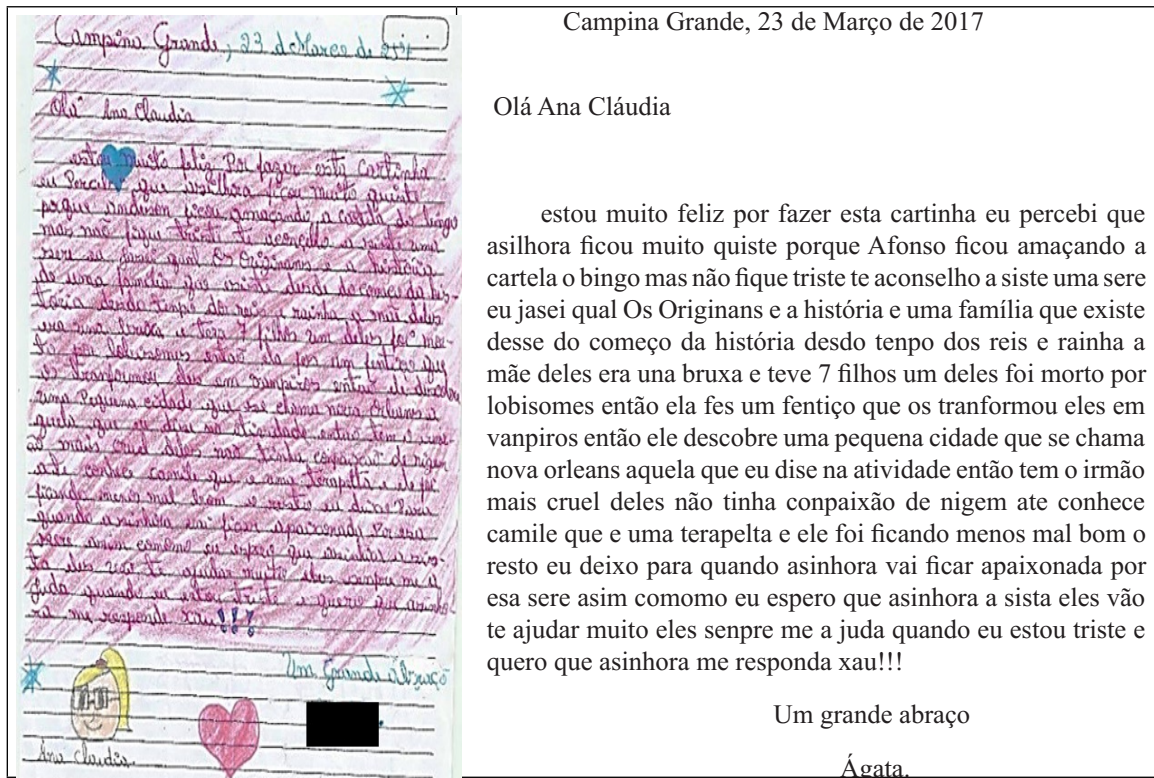
Figura 3: Carta de Ana para Ágata, 13/02/2017, n 226

	<p>Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017</p> <p>Querida Ágata,</p> <p>Fiquei muito feliz em receber a sua carta. Em sua cartinha posso ver uma doçura tão bela, são palavras lindas e sinceras.</p> <p>Obrigada por me enviar esse presente tão lindo, pode ter certeza que guardarei para sempre. Agradeço também por você ter gostado de mim.</p> <p>Infelizmente não vou ficar até o final do ano na escola, mas garanto que o tempo que vamos passar juntos será muito proveitoso e divertido.</p> <p>Estou amando cada vez mais a minha futura profissão: ser professora! Estou me dedicando bastante para ensinar e cuidar dos meus alunos.</p> <p>E você? Quer ser o que quando crescer?</p> <p>Um grande abraço,</p> <p>Ana Cláudia.</p>
--	--

Fonte: acervo das pesquisadoras.

O processo de apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero se deu na quarta carta escrita pela aluna, conforme a figura 4.

Figura 4: Carta de Ágata para Ana, 23/03/2017, n. 229

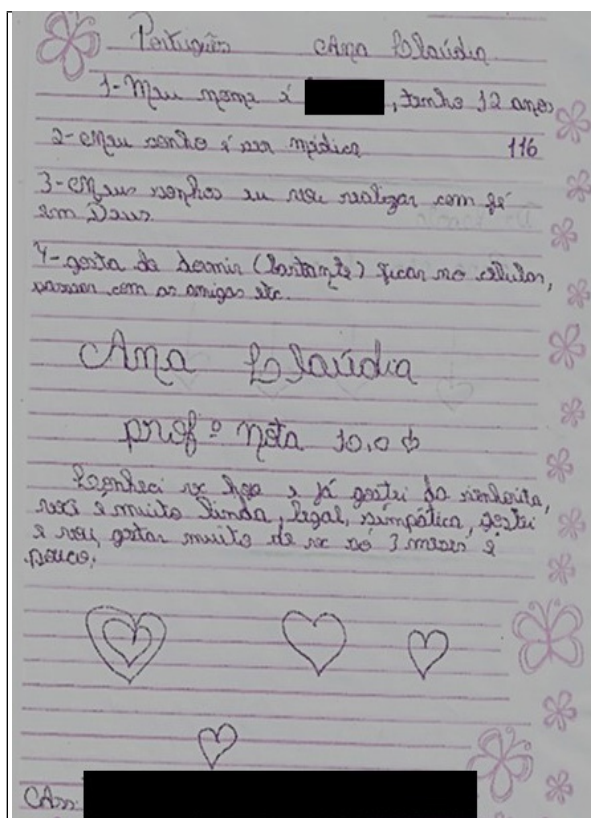
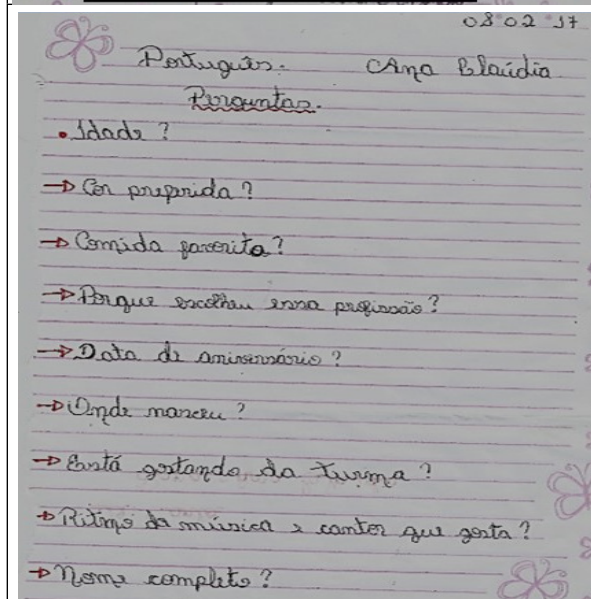


Fonte: acervo das pesquisadoras.

Nessa carta de Ágata, é possível perceber a abertura do evento: o cabeçalho, com data e local, seguidos do vocativo e a apresentação do corpo da interação; por fim, no encerramento do evento, é visto o pré-encerramento, a despedida e sua assinatura. Na conclusão, fica evidente que a aluna se apropriou de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero, mas também atendeu ao real sentido do funcionamento da troca das cartas: a interação entre remetente e destinatário. Outro ponto a ser mencionado é que a partir dessa carta – a primeira em que foi possível verificar a apropriação da estrutura composicional prototípica do gênero –, a aluna Ágata continuou mobilizando tais recursos nas demais trocas.

A seguir, apresentamos um exemplo de troca de cartas que começou em 2017. A aluna Carolina não teve a explicação dada pelo professor supervisor, visto que não era integrante da turma em 2016.

Figura 5: Carta de Carolina para Ana, 08/02/2017, n. 116

	<p>Português Ana Cláudia</p> <p>1- Meu nome é Carolina, tenho 12 anos.</p> <p>2- Meu sonho é ser médica</p> <p>3- Meus sonhos eu vou realizar com fé em Deus</p> <p>4- gosta de dormir (bastante) ficar no celular, passear com as amigas etc.</p> <p style="text-align: center;">Ana Cláudia</p> <p style="text-align: center;">profº nota 10,0 !</p> <p>Conheci vc hoje e já gostei da senhorita, você é muito linda, legal, simpática, gostei e vou gostar muito de vc só 3 meses é pouco.</p> <p>Ass: Carolina</p>
	<p style="text-align: right;">08.02.17</p> <p>Português. Ana Cláudia</p> <p>Perguntas.</p> <p>. Idade?</p> <p>Cor preferida?</p> <p>Comida favorita?</p> <p>Porque escolheu essa profissão?</p> <p>Data de aniversário?</p> <p>Onde nasceu?</p> <p>Está gostando da turma?</p> <p>Ritmo da música e cantor que gosta?</p> <p>Nome completo?</p>

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A figura 5 apresenta a primeira carta que Carolina escreveu para a professora estagiária. Em relação à estrutura composicional, o que se vê é uma reprodução da estrutura de uma típica atividade escolar. No início, há um cabeçalho escolar contendo o nome da disciplina e o nome da professora estagiária, o que é bem diferente de um cabeçalho de uma carta pessoal, no qual encontramos local e data, saudação, vocativo e solicitudes. Logo após esse cabeçalho, a aluna responde a todas as perguntas feitas pela professora estagiária da mesma forma a que se responde a um questionário escolar, sem nenhum tipo de contextualização e/ou articulação.

No corpo do texto, após as respostas, a aluna escreve uma mensagem sobre suas primeiras impressões a respeito da professora estagiária e sobre o pouco tempo do estágio. No término do evento, não há o pré-encerramento nem despedida; no entanto, há a assinatura. No verso da folha, a aluna Carolina faz vários questionamentos para a professora estagiária, também semelhantes a uma atividade escolar. Com base nessa observação, é possível deduzir que, inicialmente, a aluna entendeu a carta pessoal como tradicional atividade escolar de escrita, uma vez que a circulação estava ocorrendo na aula de LP.

Na resposta, a professora estagiária não devolve a carta da aluna com correções ortográficas nem com observações sobre as inadequações estruturais, mas sim continua o diálogo estabelecido com a aluna, conforme exemplo a seguir.

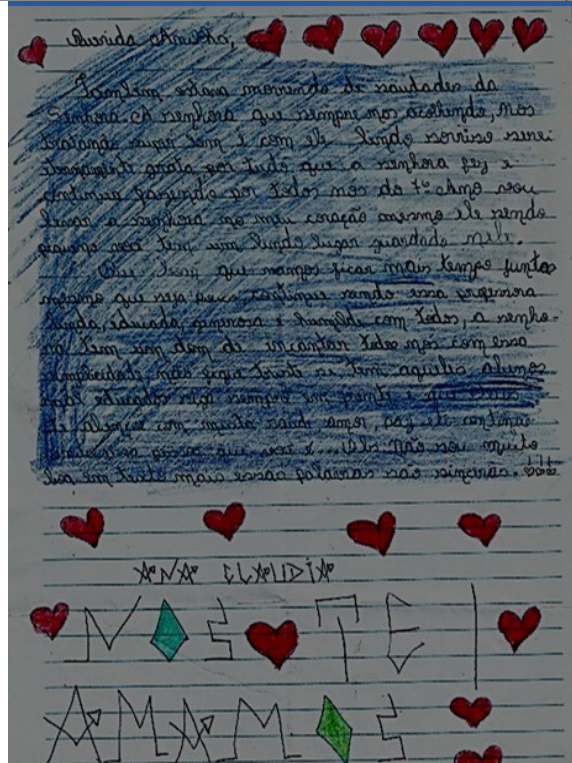
Figura 6: Carta de Ana para Carolina, 13/02/2017, n. 117

<p>Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017</p> <p>Querida [REDACTED],</p> <p>Que bom receber a sua cartinha, fiquei muito feliz com o acolhimento e o carinho que você teve comigo. Agradeço de todo o coração.</p> <p>Gostei bastante de você também, és uma menina de ouro, continue sempre assim.</p> <p>Infelizmente não vou ficar até o final do ano na escola, mas garanto que o tempo que vamos passar juntos será muito proveitoso e divertido.</p> <p>Estou gostando bastante das aulas na sua turma! E você também está?</p> <p>Um grande abraço,</p> <p>Ana Cláudia.</p>	<p>Campina Grande, 13 de fevereiro de 2017</p> <p>Querida Carolina,</p> <p>Que bom receber a sua cartinha, fiquei muito feliz com o acolhimento e o carinho que você teve comigo. Agradeço de todo o coração.</p> <p>Gostei bastante de você também, és uma menina de ouro, continue sempre assim.</p> <p>Infelizmente não vou ficar até o final o ano na escola, mas garanto que o tempo que vamos passar juntas será muito proveitoso e divertido.</p> <p>Estou gostando bastante as aulas na sua turma! E você também está?</p> <p>Um grande abraço,</p> <p>Ana Cláudia.</p>
---	---

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Diferentemente da primeira, na terceira e última carta escrita pela aluna Carolina, conforme o exemplo a seguir, é possível perceber que houve uma evolução na apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Figura 7: Carta de Carolina para Ana, sem data, n. 121

	<p>Querida Aninha,</p> <p>Também estava morrendo de saudades da Senhora. A senhora que sempre nos acolhendo, nos tratando super bem e com ele lindo sorriso serei eternamente grata por tudo que a senhora fez e continua fazendo por todos nós do 7º Ano vou levar a senhora no meu coração mesmo ele sendo pequeno você tem um lindo lugar guardado nele.</p> <p>Que bom que vamos ficar mais tempo juntas mesmo que seja pouco, continue sendo essa professora linda, educada, generosa e humilde com todos, a senhora tem um dom de encantar todos nós com essa simplicidade, não fique triste se tem aqueles alunos mal educados siga sempre em frente e que Deus te abençoe com muita saúde, amor, paz etc continue sendo essa pessoa que você é... Obs: Não sou muito boa em texto mais essas palavras são sinceras. !!!</p> <p>Ana Cláudia</p> <p>NOS TE</p> <p>AMAMOS !</p>
--	--

Fonte: acervo das autoras.

É nítida a ausência de alguns dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero, tais como os referentes à abertura do evento: data e local, acusação do recebimento da carta. Em relação ao encerramento do evento, observa-se que não contém a despedida e nem a assinatura. No entanto, esse exemplo traz o vocativo, as solitudes, o corpo do texto e o pré-encerramento. Comparando o exemplo da figura 7 com o da figura 5, é possível perceber que a aluna abandona a estrutura composicional típica de atividade escolar e caminha na apropriação dos elementos da estrutura composicional prototípica de gênero carta pessoal.

Embora não tenha havido instrução específica para a elaboração das cartas, acreditamos que a própria carta de resposta da professora estagiária, conforme exemplo da figura 6, tenha atuado como um andaime no qual a aluna se apoiou para continuar a interação

via carta pessoal. Semelhantemente ao que foi descrito em Bazarim (2006), a constante exposição ao gênero por meio das cartas trocadas fez com que alguns alunos refletissem sobre algumas regularidades do gênero, as quais começaram também a aparecer nas cartas produzidas por eles. Acreditamos que, no processo de andaimagem construído pela troca de cartas – no qual as cartas escritas pela professora estagiária atuam como um andaime –, a língua se apresenta com função mediadora, uma vez que é por meio da interação que os aprendizes constroem o conhecimento.

Desse modo, mesmo sem a correção ou a instrução direta da professora estagiária, foi possível observar uma evolução. Além da apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal, que é o que pode ser flagrado através da materialidade linguística do texto, destaca-se ainda a apropriação do próprio padrão interacional típico desse gênero.

5. Considerações finais

Os resultados apresentados na seção anterior mostram que, na pesquisa realizada, tanto a instrução direta quanto o número de trocas de cartas não são determinantes para a apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal. Se cada aluno é singular, o processo de aprendizagem também é. A diferença está no *timing*. Há aqueles que se apropriaram rapidamente, porém há outros que, mesmo com muitas trocas de cartas, não conseguiram se apropriar totalmente dos recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal.

Nos casos em que não houve apropriação, é possível imaginar que isso tenha acontecido devido à ausência de instrução, pois a carta escrita pela professora age como um andaime acidental – mais parecido com a andaimagem que ocorre fora da escola. Em contrapartida, é preciso refletir: a instrução poderia ter acelerado o processo de apropriação ou apenas possibilitado ao aluno a reprodução da estrutura, como ocorreu no exemplo da figura 1? Só é possível afirmar que houve consolidação da aprendizagem quando, em outro contexto, o aluno é capaz de mobilizar os conhecimentos dos quais, de fato, apropriou-se.

Os efeitos nos letramentos dos alunos, evidentemente, vão além da apropriação de recursos linguístico-discursivos da estrutura composicional prototípica do gênero carta pessoal. A experiência de conhecer o próximo, de criar laços de afetividade e memórias afetivas, por meio da escrita transcendeu qualquer estrutura padrão da carta pessoal.

Podemos afirmar que houve aprendizagem e que as trocas das cartas provocaram efeitos positivos nos letramentos dos alunos, uma vez que todos tiveram a oportunidade de participar de um evento de letramento real e não simulado; de ver o gênero vivo em ação e saber suas respectivas funcionalidades a partir da prática, da experiência de escrever e de receber cartas. Dessa forma, os alunos puderam perceber essa troca como uma forma de prática social, significativa e situada de uso da escrita.

Ainda que sem o discurso instrucional, de forma semelhante ao que foi demonstrado em Bazarim (2006), a aprendizagem foi possível devido ao fato de as cartas escritas pela professora estagiária terem atuado como um andaime no qual os alunos se apoiaram para continuar a interação. Para isso, foi estabelecida uma relação de especularidade entre a produção da professora estagiária e a produção dos alunos.

Referências

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?! em minha sala de aula*. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 07-15.

BAZARIM, Milene. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. 2006. 108 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 08 set. 2019.

BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Anais*. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714825-Metodologias-de-pesquisa-aplicadas-ao-contexto-de-ensino-aprendizagem-de-linguas.html>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BAZARIM, Milene; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Dos parâmetros situacionais aos mecanismos e responsabilização enunciativa em cartas pessoais. *Veredas*. Vol. 21, nº 3, 2017, p. 181-193. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaveredas/files/2017/11/10->

[Dos-par%C3%A2metros-situacionais-aos-mecanismos.pdf](#). Acesso em: 08 set. 2019.

EVARISTO, Ana Cláudia da Silva; BAZARIM, Milene. Os efeitos da interação mediada por cartas nos letramentos dos alunos. *Linha Mestra*. Ano XII, n. 36, 2018, p. 444-450. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/143/152>. Acesso em: 08 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler a escrever?* Campinas-SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DPA, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela Bustos (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFRRN, 2008.

PALMA-FILHO, José Cardoso. Estudo de caso. In: COELHO, J.G. et al. *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

SIGNORINI, Inês. *Gêneros Catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo – SP: Parábola, 2006.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. 2002. 209 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.

STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, v.7, n.2, fevereiro, 1978.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Submetido em: 18/06/2020

Aceito em: 19/06/2020

O USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DOS QUATRO EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA¹

THE USE OF TEXT GENRES IN THE TEACHING OF THE FOUR AXES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Ariele Helena Holz Nunes | [Lattes](#) | holz.arielle@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o uso dos gêneros textuais como ferramenta de ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa. Para tanto, o apoio teórico foi buscado em Bunzen (2007), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), entre outros. Os caminhos metodológicos foram trilhados através da aplicação de um instrumento de pesquisa – um questionário com questões objetivas e dissertativas – com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Joinville/SC. Considerando que o trabalho com os gêneros textuais está previsto nos documentos oficiais de educação, foi questionado, especialmente, como os gêneros são abordados no ensino da Língua Portuguesa. A ideia central era investigar se os estudantes reconhecem a utilização dos gêneros textuais durante o ensino de Língua Portuguesa ou se esta noção de ensino e aprendizagem voltada aos textos na modalidade escrita e oral ainda é abstrata. Partindo desse pressuposto, mediante a análise dos dados, os resultados sugerem que o ensino de língua materna pautado nos gêneros textuais tem ganhado as salas de aula, embora as suas idealizações já tenham ocorrido há algumas décadas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino. Língua Portuguesa.

Abstract: This study is aimed at analysing the use of text genres as a teaching instrument of the four axes of the Portuguese Language. For this purpose, the theoretical frame was searched in Bunzen (2007), Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), among others. The methodological paths followed the administration of a questionnaire with closed and open questions for students from the 1st and 2nd year of high school in a public school in the city of Joinville, state of Santa Catarina. Considering that the work

¹ Este artigo é fruto das discussões propostas na disciplina de Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, oferecida pelo curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (UNIVILLE) e ministrada pela professora Dra. Rosana Mara Koerner, a quem dedico o meu singelo agradecimento pela partilha de conhecimentos e pelas orientações de leitura e escrita.

with text genres is stated in the official educational documents, it was questioned, especially, how genres are discussed in Portuguese Language Teaching. The central idea was to investigate whether students recognize the use of textual genres during the teaching of Portuguese or whether this notion of teaching and learning focused on texts in written and oral form is still abstract. Based on this assumption, the results suggest that mother tongue teaching based on text genres has been included in the Portuguese language teaching, even though its idealizations had occurred a few decades ago.

Keywords: Text Genres. Teaching. Portuguese Language.

1 Introdução

Na contemporaneidade, o sistema educacional brasileiro conta com documentos oficiais norteadores da educação básica, os quais abordam questões importantes para o currículo de diferentes áreas de ensino. No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, há uma preocupação com o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem voltado ao exercício da cidadania, em que sejam criadas condições para que o aluno construa a sua competência discursiva. À vista disso, a escola deve organizar atividades curriculares que promovam o trabalho com a língua e a linguagem, fazendo com o que o corpo discente se aproprie de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já sugeriram, há duas décadas, que o ensino da Língua Portuguesa deveria apresentar como centralidade a multiplicidade de textos, de modo que fossem trabalhados em sala de aula diferentes tipos de gêneros, pertencentes às variadas esferas de comunicação. Dando continuidade às idealizações dos PCN (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta em seu aporte teórico a concepção de eixos de ensino para se referir ao componente de Língua Portuguesa, colocando em pé de igualdade a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística e, simultaneamente, apontando um mesmo objetivo a todas essas vertentes: o texto.

Neste artigo, discute-se o uso dos gêneros textuais no ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa, buscando apresentar reflexões acerca de três questões motivadoras: a) Como os gêneros textuais são abordados no ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa?; b) Quais as metodologias/estratégias utilizadas pelo professor para desenvolver o trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; c) Os alunos reconhecem o trabalho com os gêneros no ensino da leitura, gramática, escrita e oralidade durante as aulas de Língua Portuguesa?

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualiquantitativa, com a aplicação de um questionário com questões objetivas e dissertativas sobre o uso dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. O instrumento foi aplicado com alunos do 1º e 2º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Joinville/SC. A pesquisa ocorreu em paralelo ao período de Estágio Curricular Obrigatório da pesquisadora durante a graduação em Letras, sendo realizado na mesma instituição, além de seguir a documentação prevista nesse processo formativo. Igualmente, foi realizada a revisão da Literatura, tendo como autores fundantes: Bezerra (2002), Bunzen (2007), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Mendonça (2007), Rojo e Jurado (2007), entre outros.

Consideradas essas questões, acresce mencionar que este trabalho encontra sua significância na tentativa de compreender como ocorre o cruzamento entre os eixos formadores do ensino da Língua Portuguesa e os gêneros textuais. A investigação também encontra seu propósito ao observar se a realidade do ensino de língua condiz com as propostas dos documentos oficiais de educação, que visam colocar os quatro eixos de ensino no mesmo patamar de importância e abrangência no espaço escolar. Dentre tantas questões, pode-se dizer que o diferencial do trabalho frente aos demais estudos sobre gêneros textuais se encontra na tentativa de trazer para o debate a voz do aluno e a sua percepção sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Houve a iniciativa de demonstrar se os estudantes reconhecem o uso dos gêneros textuais como uma ferramenta de ensino e aprendizagem ou se esta concepção ainda é abstrata para os informantes. Partindo das observações realizadas em sala de aula, como parte do estágio curricular obrigatório, o instrumento foi pensado e estruturado com vistas às práticas do docente, evocando, assim, as ações realizadas pelo professor em prol do ensino através dos gêneros textuais. Em função disso, abriu-se espaço e a possibilidade de os estudantes reconhecerem, efetivamente, esse uso, uma vez que os gêneros e as abordagens utilizadas pelo professor foram mencionadas no instrumento de pesquisa.

2 Algumas considerações

Na tentativa de conceituar o termo gêneros textuais, recorre-se a Marcuschi (2002), que os define como ações sociodiscursivas incontáveis que servem para agir sobre o mundo e para nomear o mundo, constituindo-o de alguma maneira. Em outras palavras, os gêneros são fenômenos históricos, que estabelecem ligação com a vida cultural e social, uma vez que servem para atender a alguma atividade sociocomunicativa:

[...] gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Acresce mencionar que, apesar de serem denominados por alguns teóricos como famílias de textos com características comuns, embora heterogêneas, os gêneros qualificam-se principalmente, na voz de Bakhtin (1997), como tipos “relativamente estáveis de enunciados”. Eles são eventos linguísticos que atendem a alguma esfera comunicativa, mas não se tornam similares por sua estrutura composicional, e sim pelo seu caráter sociodiscursivo, pelo seu uso, função e determinação na sociedade que necessita de uma forma pela qual se expressar, para realizar objetivos peculiares em situações discursivas.

Dessa forma, compete ao professor de língua realizar atividades que desenvolvam a competência discursiva do aluno tanto na modalidade oral quanto escrita, já que os gêneros se manifestam em ambos os domínios comunicativos, desde os mais formais aos informais, inclusive aqueles que circulam na vida cotidiana. O trabalho com gêneros em sala de aula possibilita que o aluno produza e reflita sobre os diversos usos da linguagem, identificando a importância e as características dos gêneros que circulam nos dois âmbitos: oral e escrito.

Retomando a questão da diversidade dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para a sua utilização nas aulas de português, sendo esse processo uma mera aplicação de sequências estereotipadas que formam *produtos culturais da escola*. Dessa forma, o aluno acaba produzindo textos que se tornam eficientes apenas no âmbito escolar, fazendo com os gêneros percam seu caráter comunicativo e ganhem a função de “instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.77).

Assumindo o mesmo posicionamento teórico, Marcuschi (2002, p.36) escreve:

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade.

Para além do que foi mencionado, há de ser considerado que, na BNCC (2018), o ensino da Língua Portuguesa articula-se através de quatro eixos de ensino: a leitura, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística. O primeiro compreende as práticas de linguagem que emergem do contato do leitor com o texto escrito e imagético e suas interpretações. A produção escrita está relacionada com o trabalho de reflexão acerca das situações sociais em que se escrevem textos. Em relação à oralidade, o movimento de investigação é voltado para a imensa variedade da língua na modalidade oral. Já a análise linguística está envolta por uma perspectiva funcional das regras e convenções do uso formal da língua.

Sendo assim, no que concerne ao ensino da oralidade, Melo e Cavalcante (2007) sinalizam a ênfase que se dá para a escrita no contexto escolar, fazendo com que a oralidade fique praticamente à margem das aulas, em especial as de português. Diante dessa premissa, faz-se necessário mencionar que esse cenário está sendo modificado gradativamente dadas as iniciativas recentes de a oralidade ser inserida nos livros e demais materiais didáticos.

Entretanto, a dificuldade de situar a oralidade como um objeto de ensino/aprendizagem ainda é perceptível, pois não se sabe onde e como inserir atividades com os gêneros orais no ambiente escolar. Em decorrência disso, é comum os docentes abordarem as práticas orais por meio de um exercício comparativo com a escrita ou de diferenciação entre a língua falada coloquial e a língua falada formal. Não há uma preocupação em estruturar os gêneros da tradição oral. Além disso, a consciência de que as mesas redondas, os seminários, os debates e as entrevistas fazem parte desse meio, servindo de instrumento para se trabalhar com a oralidade em sala de aula, é quase inexistente.

Infelizmente, a crença de que o corpo discente domina melhor os gêneros orais do que os escritos por estar em constante contato com a oralidade resulta na falta de orientação adequada nas atividades desenvolvidas através da fala e, também, numa avaliação errônea dos estudantes, já que eles acabam não atingindo as expectativas ou não sobressaindo a estas:

[...] no geral, as atividades com gêneros orais, quando muito, fornecem ao aluno apenas o nome do gênero a ser produzido, esperando que ele saiba desenvolver seu trabalho. [...] Ao final, vamos avaliando mal o aluno que não soube apresentar bem o trabalho oralmente ou atribuímos a nota exclusivamente (ou com peso maior) pela avaliação da parte escrita, já que é frequente um texto escrito acompanhar uma apresentação oral (MELO E CAVALCANTE, 2007, p. 184).

Consequentemente, a noção de oralidade como uma das vertentes de ensino da língua materna ainda é muito primitiva, colocando-a como um resíduo diante dos outros eixos que compreendem o currículo da Língua Portuguesa. Direcionando melhor essa afirmação, Melo e Cavalcante (2007, p.182) pontuam que, “[...] se o conhecimento linguístico, produção textual e leitura vão bem, o tratamento da oralidade no ensino de língua ganha menos importância”. Assim sendo, o trabalho com a oralidade demanda novas estratégias e metodologias que atinjam o aluno, fazendo com que ele compreenda, se interesse e investigue a imensa riqueza e variedade da língua na modalidade oral.

Nas lições de Bunzen (2007), assim como a oralidade, nos primórdios (entre os séculos XVIII e XX), a escrita também não recebeu o devido reconhecimento, sendo posta em terceiro plano, já que o destaque e a preocupação do ensino de Língua Portuguesa eram o desenvolvimento da capacidade leitora e o domínio de regras gramaticais.

A preparação do aluno enquanto sujeito-escriptor estava condicionada às disciplinas de retórica, poética e literatura nacional, em que se ensinava a técnica de “composição”, que consiste na escrita de textos “[...] a partir de figuras ou títulos dados tendo como base os textos-modelos apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2007, p.142). Almejava-se que o estudante possuísse uma escrita de qualidade, produzindo sempre um “produto final”, ou seja, um texto essencialmente clássico e bem escrito.

O ensino da escrita enquanto mera assimilação de técnicas, modelos e padrões passa a ser modificado a partir das décadas de 1960 e 1970. Nesse período, surge a ideia de “redação escolar”, iniciando um lento processo que visa trabalhar com a criatividade do aluno, o qual se fortalece por meio da efetivação da LDB nº 5692/71. Isso posto, faz-se necessário relatar que o saber sobre a língua deixa de ser o centro e novos fins didáticos emergem: “[...] os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários, trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais” (BUNZEN, 2007, p.144).

Ainda nesse âmbito, apesar de a redação ser posta como um possível avanço no ensino da escrita, recebeu muitas críticas relacionadas à sua validade enquanto objeto de ensino. Seguindo as teorizações de Bunzen (2007) quanto ao uso das redações, há algumas constatações: a) o ensino de redação como um mero exercício escolar, cujo objetivo principal é apresentar os erros gramaticais cometidos pelo aluno; b) um trabalho com a escrita sem função; c) a escrita do aluno para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos/vestibular.

Diante desse cenário, como anteriormente mencionado, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surge um movimento em prol do ensino da escrita. Há um novo ideal, um direcionamento ao trabalho com os gêneros textuais na perspectiva do letramento: “[...] os alunos não deveriam produzir mais redações, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (BUNZEN, 2007, p.149).

Ao tomar os gêneros como objetos de ensino, o docente está assumindo o desafio de encaminhar a aprendizagem da língua escrita para uma perspectiva em que se trabalhe com diversos textos, estilos, suportes e meios de circulação nas diversas esferas comunicativas. Segundo Bunzen (2007, p.158): “Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas na escola”. Portanto, o ensino da escrita pautado no trabalho com os gêneros textuais surge como uma iniciativa de desenvolver a autonomia dos alunos, que já produzem textos em diversos gêneros, mas que ainda repudiam o ato de escrever.

Com relação ao ensino da gramática, Mendonça (2007, p.74) aponta para uma nova prática que vem se estabelecendo nas aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de se ensinar gramática por uma outra perspectiva, a da análise linguística. Apesar de ser entendida como “[...] o ensino da gramática contextualizada”, a análise linguística está longe de ter essa configuração.

A *gramática contextualizada* é delimitada como uma “metodologia renovada no ensino de língua materna”, em que se trabalha com o texto na centralidade. No entanto, o que acontece é a utilização do texto a serviço da gramática tradicional, já que se propõem exercícios de: retirada dos adjetivos do texto, análise sintática de períodos do texto, destaque e busca de algum tipo de verbo ou outra classe gramatical. Verifica-se, em Mendonça (2007, p.74), que a dita *gramática contextualizada* realiza a manutenção da gramática tradicional de forma mascarada:

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita “gramática contextualizada”, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto; porém isso não significa que se trabalhe com o texto em si, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais.

Assim sendo, faz-se necessário que não se tenha entendimento errôneo acerca das duas formas de ensino, uma vez que a prática de análise linguística não significa apenas

ensinar a gramática por outro ângulo, valendo-se de outras metodologias, mas sim mudar a concepção de linguagem e de como o ensino desse eixo da Língua Portuguesa deve ser articulado.

Para Mendonça (2007), há grandes diferenças entre o ensino tradicional da gramática e a prática de análise linguística. Enquanto o tradicionalismo enxerga a língua como um sistema acabado, uma estrutura inflexível, a prática de análise linguística concebe a língua como uma ação interlocutiva, situada aos falantes. A primeira tem centralidade na norma padrão; a segunda, nos efeitos de sentido. De um lado, exercícios estruturais; do outro, a preferência por questões abertas, de pesquisa, reflexão. A gramática normativa com a fragmentação dos eixos de ensino (leitura, produção textual, gramática) e a análise linguística, com a integração dos eixos de ensino, visando um processo de ensino e aprendizagem complementar.

Portanto, evidencia-se que a análise linguística parte do pressuposto de que:

[...] a linguagem não é uma estrutura dada, acabada, mas uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc. Transportada para o âmbito da escola, essa perspectiva considera a construção de efeitos de sentido como o ponto central das discussões a serem efetivadas em sala de aula, deslocando profundamente a organização dos conteúdos e competências no ensino de língua materna em vários aspectos (MENDONÇA, 2007, p.76).

Ademais, a análise linguística possibilita o ensino da gramática por meio dos gêneros textuais, trabalhando com a função comunicativa do texto e não mais com a fixação de regras e exercícios repetitivos. Trata-se de refletir sobre o uso adequado do registro, dos recursos linguísticos adotados em cada situação comunicativa.

Desse modo, cabe ao professor de língua articular os conhecimentos *macro*, a função do gênero, a sua estrutura, suporte, circulação nas esferas sociais, os interlocutores; e os conhecimentos *micro*, a forma de construção do texto, os mecanismos linguísticos que devem ser utilizados, a escolha das palavras, expressões, a organização dos períodos etc. Há uma necessidade da realização desse processo, uma vez que a organização micro, ou seja, o arranjo dos elementos da língua no texto, dá embasamento para que o gênero exerça o seu papel social. Assim, “[...] as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (MENDONÇA, 2007, p.77).

Por conseguinte, pode-se acentuar que o principal objetivo da adoção da análise linguística durante as aulas de português é a busca pela reflexão daquilo que se aprende, do seu objeto de estudo. Em outras palavras, considerando que o ensino de gramática pela própria gramática não acarreta grandes reflexões sobre o uso real da língua, a prática de análise linguística busca trabalhar, através dos gêneros, os diversos recursos gramaticais e estratégias textuais para que o alunado aprenda a reconhecer os usos da linguagem no meio social. Nesse sentido, o tratamento superficial e isolado desses elementos gramaticais não é suficiente para a compreensão dos diferentes papéis que a gramática desempenha na produção de sentido dos diferentes gêneros.

Quanto ao ensino de leitura, fazendo alusão ao processo de formação da disciplina de Língua Portuguesa novamente, há de ser constatado que, para Rojo e Jurado (2007), a leitura, até a metade do século XX, era um processo bastante primitivo, já que envolvia apenas capacidades de decodificação. O aluno não construía sentidos a partir do texto, assim como não dialogava ou fazia associações com outros autores, ou desenvolvia alguma consciência crítica. Acessava-se o texto apenas para transformar grafemas em fonemas, não se faziam grandes reflexões sobre o que se lia.

Atualmente, os documentos oficiais de educação trazem um novo objetivo para o ensino da leitura, sendo o principal a construção de leitores críticos, os quais conseguem se posicionar enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Nesse sentido, Rojo e Jurado (2007, p.40) escrevem:

[...] ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor. Compreender um texto é indicar o que tem a dizer em relação a ele e para ele; é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque tem um leitor responsivo.

Percorridas essas questões, cabe ao professor dar subsídio aos alunos durante essa produção/construção de sentidos dos textos. Considerando que esses enunciados possuem formas variadas, há uma necessidade de se oferecer ao corpo discente um “leque” diversificado de textos a serem trabalhados e lidos, já que se espera que eles sejam leitores capazes de analisar criticamente os acontecimentos da realidade que os cerca.

Todavia, o que acontece frequentemente no ensino de língua materna é a ênfase no aprendizado da leitura literária. Os alunos são apresentados a textos clássicos por meio do discurso do professor ou pelo material constituinte do livro didático, sendo que, na maioria dos casos, essa é a única referência que os estudantes terão daquela obra. Espera-se, ainda, que eles comentem, se posicionem, analisem determinada obra, sem que haja reais condições para que se realize esse processo. Assumindo a palavra de Bakhtin/Volochinov (1929 apud ROJO e JURADO, 2007, p.43), “[...] esse tipo de leitura, historicamente adotado pela escola, está centrado no reconhecimento/identificação das palavras e das ideias e não na sua *compreensão ativa*”.

Além disso, é uma prática autoritária, já que o leitor está sujeito apenas a acatar o que o livro didático ou o professor propõe como forma de interpretação do texto, de forma que a bagagem cultural que o aluno carrega, a sua relação com textos anteriormente lidos e o conhecimento que ele possui desse contexto literário não são levados em consideração.

Há também a questão do ensino de leitura por meio da literatura, cuja função é o reconhecimento das características de determinada obra, buscando os elementos que a tornem condizentes com a escola literária a que pertenceu, assim como os seus personagens. Ainda nesse âmbito, é muito comum que se trabalhe com a fragmentação das obras literárias, buscando apenas atingir o objetivo citado acima. Nesse sentido, o trabalho de apreciar a obra, buscar interpretar o discurso do autor e sentir a poesia que a obra carrega acaba não ficando mais a cargo do aluno. Fruto dessa prática escolar, cria-se um leitor que não é capaz de estabelecer relações de sentido com o texto lido, que não tem autonomia para interpretar o que lê, apenas reproduzindo o que lhe é imposto.

Por fim, mesmo que ocorra a busca, nas salas de aula, por um cenário diferente desse apresentado, mesmo que se trabalhe o ensino da leitura na perspectiva dos gêneros textuais, o que geralmente ocorre na escola é a *escolarização* dos textos. O gênero é retirado da sua esfera de circulação/produção e levado para o ambiente escolar a fim de que se reconheçam os elementos que o constituem, a estrutura que ele carrega, e produzam-se novos textos, que desenvolvam capacidades leitoras específicas do *letramento escolar*, deixando de lado o entendimento da sua real função na sociedade.

3 Princípios metodológicos

A natureza qualiquantitativa da pesquisa é explicada à medida que a sua realização se deu através da aplicação de um instrumento de pesquisa, somado à análise dos dados levantados. Sendo assim, há de ser considerado que o instrumento utilizado consiste

em um questionário, constituído por questões objetivas e subjetivas, sendo aplicado com uma turma do primeiro e outra do segundo ano do ensino médio, ambas pertencentes a uma escola pública da cidade de Joinville, com aproximadamente 25 alunos em cada.

O contato com a comunidade respondente ocorreu no ano de 2017, em paralelo com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, constituinte da matriz dos anos finais do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Seguindo essa lógica, além da aplicação do questionário, em função da documentação já existente para a atuação como estagiária, foi possível observar quinze aulas de Língua Portuguesa na instituição escolar, abrangendo turmas tanto do ensino fundamental quanto do médio. A ação nesse espaço possibilitou um olhar mais crítico, cujo resultado foi um subsídio maior para a discussão dos dados levantados.

4 Análise e discussão dos dados

Aproximadamente 34 sujeitos responderam ao instrumento de pesquisa, sendo eles alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, possuindo em média de 9 a 10 anos de escolarização e de contato com a língua materna. Nesse sentido, os resultados serão discutidos em três seções diferentes.

4.1 As metodologias e estratégias utilizadas pelo professor para desenvolver o trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Na primeira seção, serão discutidas as questões 1 e 8, as quais objetivaram identificar quais metodologias e estratégias são utilizadas durante as aulas de Língua Portuguesa para o trabalho com os gêneros textuais. A primeira busca verificar o entendimento dos respondentes acerca da relação existente entre os gêneros e os quatro eixos de ensino como um todo, enquanto a segunda volta o seu olhar para o ensino da gramática, indagando como esta é trabalhada durante o andamento das aulas.

No que concerne ao primeiro questionamento, a pergunta era de caráter objetivo, possuindo cinco alternativas como opção de resposta, mas que deveria ser respondida com apenas uma. Sendo assim, a questão se projeta da seguinte maneira: “*Você acredita que as aulas de Língua Portuguesa são mais voltadas para:*”; e carrega como opções de escolha as assertivas: a) *A resolução de exercícios dos diversos conteúdos gramaticais;* b) *O desenvolvimento da oralidade através de apresentações orais, debates, seminários, etc.;* c) *A produção escrita de diversos tipos de texto;* d) *Desenvolver o gosto/ hábito pela leitura;* e) *A mistura de todos os itens anteriores.*

A maior parte dos respondentes (31) optou pela mesma resposta (a alternativa “e”), demonstrando que as aulas de Língua Portuguesa, ministradas no contexto observado, correspondem a uma junção de todos os eixos de ensino para promover o desenvolvimento das competências linguísticas nos estudantes.

Há de ser considerado que as respostas atribuídas à primeira questão expõem uma postura esperada dos professores de língua. Especificando, os documentos oficiais de educação, particularmente a BNCC (2018), sugerem o trabalho com a articulação dos eixos de ensino em detrimento da sua fragmentação; e, ao mesmo tempo, o texto deve ser tomado como instrumento desses eixos, dando continuidade ao que fora idealizado anteriormente para o ensino de Língua Portuguesa.

Adentrando em um eixo mais específico, outra questão do instrumento de pesquisa tratava de investigar como ocorre o ensino da gramática: *“Comente sobre como a gramática é ensinada pelo professor durante as aulas de Língua Portuguesa”*. Por ser uma questão aberta e que, então, permite trabalhar com as percepções individuais de cada um dos sujeitos em aprendizagem, as respostas, em sua maioria, divergiram muito, mas, simultaneamente, encontraram pontos de semelhança.

Dentre as 34 respostas para a pergunta em questão, apenas 19 foram validadas e passíveis de análise, uma vez que os outros 13 respondentes, possivelmente, não compreenderam o teor da pergunta e acabaram comentando e avaliando a forma como o professor leciona, expressando carinho e admiração pelo docente, ao invés de detalhar como as aulas de gramática são construídas no dia a dia: O aluno A respondeu: “A gramática é bem ensinada”; O aluno B afirmou que: “As explicações são bem diretas, além de serem divertidas, a gente aprende com diversão. Na minha opinião, o professor X é o melhor que já tive”.

Partindo para os resultados que subsidiam a análise, acresce mencionar que a maioria das respostas obtidas nessa questão destaca que o ensino da gramática é feito através de um processo de demonstração de erros gramaticais. Diante desse cenário, algumas respostas chamam a atenção: o aluno D informou que durante as aulas: “Corrigimos os erros juntos”; enquanto que o aluno E salientou que o docente: “[...] fala onde devemos acentuar, onde não devemos, pergunta se temos dúvidas”; já o aluno F completou dizendo que: “O professor, ele ensina a gente a achar onde tá o erro e onde precisa ter a gramática”.

Seguindo essa lógica, conforme mencionado no aporte teórico do presente artigo, e assumindo a posição de Mendonça (2007), nos últimos anos, as aulas de Língua Portuguesa que se ocupam do ensino dos conteúdos gramaticais vêm incorporando uma

nova prática, a gramática contextualizada, cujo principal objetivo é ensinar a gramática por uma perspectiva diferente, a que parte do texto e de um contexto para analisar e refletir sobre determinada classe de palavra, regra gramatical ou estrutura linguística.

Na tentativa de legitimar esse discurso, faz-se necessário pontuar que os respondentes também destacaram que a gramática é ensinada através do texto. Dentre as repostas, as mais interessantes são: a do aluno G, informando que o professor: “[...] trabalhava muito com textos”; a do aluno H, que se destaca ao alegar que o ensino é feito: “Por textos, notícia, lendo rótulo”; e a do aluno I, que também agrega ao colocar: “Através de texto”. Quando os estudantes expõem essa percepção sobre as aulas, é possível compreender que o docente tenta trabalhar com a gramática contextualizada, fazendo uso, por vezes, dos gêneros textuais.

A *gramática contextualizada* é delimitada como uma “metodologia renovada no ensino de língua materna”, em que se trabalha com o texto na centralidade. No entanto, o que acontece e que também pode ser constatado através do primeiro conjunto de respostas analisado é a utilização do texto a serviço da gramática tradicional, já que se propõem exercícios de análise linguística de frases isoladas, sem um contexto de utilização real.

Desse modo, a segunda maior recorrência de respostas revela que a gramática é ensinada por uma sequência: primeiro a explicação do conteúdo no quadro, em segundo lugar o momento de exemplificação para facilitar o entendimento e, por último, há a resolução de uma bateria de exercícios retirados do livro didático, da *internet*, de produção própria do docente ou de concursos de provas de vestibular como fechamento. De acordo com essa abordagem, há pouco espaço para a reflexão e o entendimento sobre o uso real da língua.

Após sugerir que as aulas de gramática, segundo as respostas anteriores, são construídas na perspectiva da gramática contextualizada, talvez seja um equívoco trazer para reflexão a ideia de que esse novo conjunto de respostas revela que a gramática é ensinada a partir de uma perspectiva estrutural e pouco reflexiva. Contudo, não há como fugir desse tipo de reflexão, quando um dos respondentes enfatiza que: “O professor passa o conteúdo, faz explicação, dá exemplos e depois uma atividade”.

Acerca do uso de abordagem estrutural no ensino de gramática, Antunes (2007, p.22-23) assinala:

A língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais do que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. [...] É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia.

Em síntese, apesar do embate entre as duas abordagens diferentes no ensino da gramática, provocado pela percepção de sujeitos distintos, o ponto crucial continua sendo a utilização dos gêneros textuais no ensino da gramática. Nessa perspectiva, a reflexão que fica é que os gêneros não são utilizados, dentro do contexto observado, e para além dele, com muita frequência e de forma significativa no ensino dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, e essa afirmação se faz possível à medida que os estudantes não reconhecem esse uso, independentemente das metodologias e estratégias utilizadas, já que apontam apenas para o “uso do texto”, deixando lacunas em aberto àquele que se propõe a investigar esse processo.

A abordagem dos gêneros textuais no ensino dos quatro eixos da Língua Portuguesa

Retomando a concepção trabalhada no aporte teórico, em que se fala que a dificuldade de situar a oralidade como um objeto de ensino/aprendizagem ainda é perceptível, já que não se sabe onde e como inserir atividades com os gêneros orais no ambiente escolar, esta seção encontra sua relevância ao discutir uma única questão do instrumento de pesquisa que trabalha justamente com esse eixo de ensino.

Levando em consideração que um dos eixos de ensino já foi abordado e que os demais serão trabalhados na seção seguinte, o foco da discussão que se inicia é analisar como a oralidade vem sendo trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa, destacando, principalmente, quais os gêneros orais utilizados pelos docentes de língua para trabalhar com o ensino da oralidade na sua prática pedagógica. Seguindo essa linha, a questão em análise solicitava aos respondentes: “*Escolha abaixo as alternativas que indiquem a forma como o professor trabalha com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa*”.

Assim sendo, o gráfico abaixo corresponde ao número de vezes que cada um dos gêneros foi citado como abordagens no ensino da oralidade.

Gráfico 1: Gêneros utilizados no ensino da oralidade



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Percebe-se que muitos gêneros foram escolhidos como abordagens do ensino da oralidade, demonstrando que, de fato, os gêneros orais vêm ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo que de maneira gradativa em comparação com os demais eixos, ou seja, a leitura, a gramática e a escrita.

Melo e Cavalcante (2007, p.182) trabalham com a ideia de que “[...] se o conhecimento linguístico, produção textual e leitura vão bem, o tratamento da oralidade no ensino de língua ganha menos importância”. Entretanto, os dados da referida questão em análise revelam, assim como citado anteriormente, que os docentes de língua vêm incorporando os quatro eixos no ensino da Língua Portuguesa, mesmo que uns se sobressaiam aos outros; os alunos reconhecem que seu aprendizado circula pelas quatro vertentes sugeridas como objetos de ensino dos documentos oficiais de educação.

Portanto, ainda que o trabalho com a oralidade demande novas estratégias e metodologias, há de se considerar que, em termos de ensino, os avanços foram muito grandes. Acresce enfatizar que, quando 34 sujeitos em aprendizagem listam mais de um gênero oral como uma abordagem do ensino da oralidade, possivelmente eles estão legitimando o que se espera para o ensino da Língua Portuguesa: o reconhecimento da oralidade e a abrangência dos quatro eixos na mesma medida.

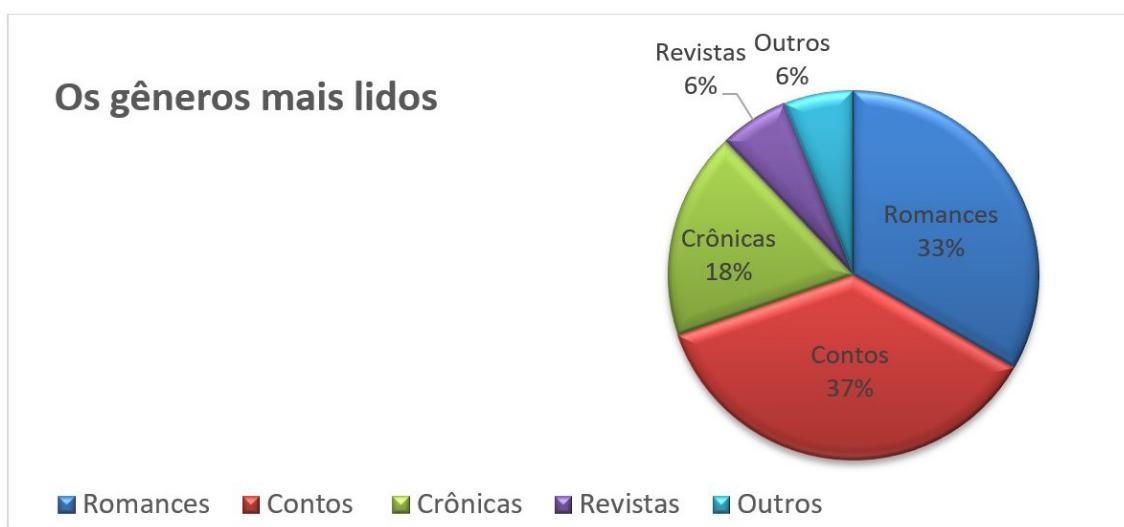
O embate do reconhecimento do uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa

Na última seção, o objetivo é discutir um maior número de questões do instrumento de pesquisa, as de número 2, 3, 4, 5 e 6. Novamente, há uma mistura entre questões objetivas e descritivas, que envolvem, particularmente, o uso dos gêneros textuais nos eixos da leitura e escrita. No que diz respeito à questão número dois, ela envolve o eixo da leitura e corresponde à seguinte pergunta: “*Nas aulas destinadas à leitura são oferecidos mais de um tipo de texto para ser lido?*”; possuindo duas opções como resposta: a) *sim* e b) *não*.

As respostas foram quase unânimes, sendo que 32 dos 34 respondentes optaram pelo sim. O objetivo da questão foi o de observar se os estudantes reconheciam que, além dos livros, eles também possuem outras opções de material para leitura, ou seja, os diferentes gêneros literários, publicitários, jornalísticos, quaisquer que sejam.

Os resultados foram bastante diversificados e correspondem ao gráfico a seguir:

Gráfico 2: Os gêneros mais lidos



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Diante dos resultados, a questão proporciona duas vertentes diferentes de discussão. Primeiramente, fica nítido que, no espaço escolar e em especial nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, são os gêneros escolares² clássicos, denominados por Dolz e Schneuwly (2004) como *produtos culturais da escola*, que são oferecidos para leitura e, em especial, os pertencentes à cultura do papel, resumindo-se a textos impressos e livros.

² Assumo a ideia de que os gêneros escolares são aqueles trabalhados e ensinados para terem sentido e função essencialmente no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa.

Analisando a representatividade que o gênero conto teve nos resultados da questão, pode-se dizer que, pelo fato de os estudantes estarem inseridos no âmbito escolar, em que é muito comum o trabalho com a fragmentação dos romances, o que não é recomendado e prejudica o processo de leitura, barrando o aluno a um conhecimento variado de obras literárias, muitos dos sujeitos em aprendizagem optam pela leitura dos contos por se tratar de um gênero sucinto, que permite a leitura na sua integridade.

Complementando, é interessante levar em consideração que, ao optarem pela leitura do gênero conto, os alunos contribuem para uma prática enriquecedora e que agrega muito às aulas de literatura, principalmente pelo fato de os docentes de Língua Portuguesa buscarem seguir as diretrizes dos documentos oficiais de educação (Proposta Curricular de SC, BNCC), as quais visam romper com a fragmentação no ensino de leitura e literatura. Logo, conforme já mencionado, um dos pontos positivos do trabalho com esse gênero é a facilidade no seu fluxo de leitura e compreensão, ou seja, por ser um texto curto, ele facilita o trabalho em sala de aula, principalmente por conta do tempo.

O segundo gênero mais mencionado, os romances, não revela grandes mistérios, já que é comum que os docentes incentivem a leitura de diversas obras e, pensando que as aulas de leitura no contexto observado são realizadas ao longo de todo o bimestre, se o aluno optar por esse gênero, consegue tranquilamente terminar a leitura de um romance inteiro.

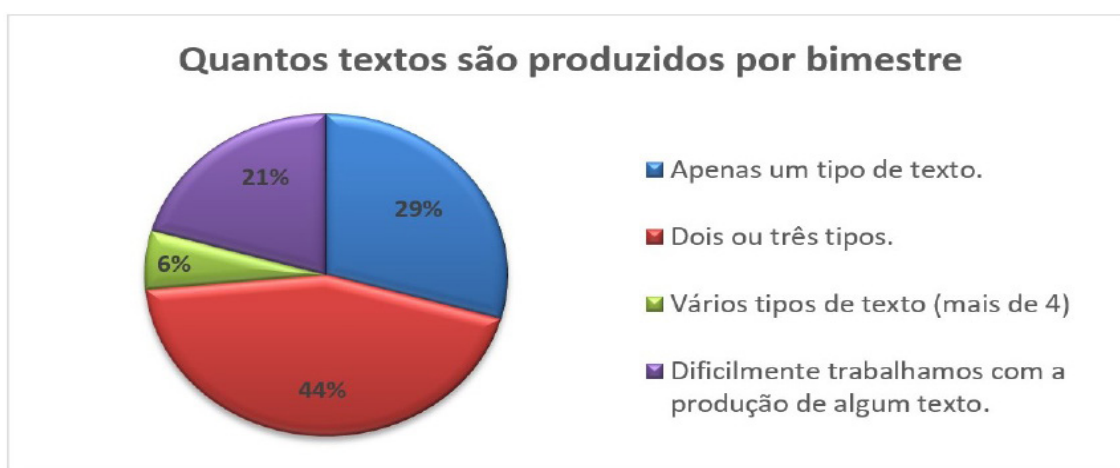
Ademais, o outro ponto que merece destaque são as respostas que contemplaram a opção “outros”. Explicando melhor, alguns dos respondentes, além de marcarem como opção um dos gêneros disponíveis na questão, também responderam que costumam ler “poemas”. Assim sendo, há, de fato, o reconhecimento do uso dos gêneros durante as aulas de leitura, primeiramente porque o estudante cita o gênero poema e, em segundo lugar, porque, mesmo que ele não leia, possivelmente, fez menção ao gênero poema, pois recordou-se das aulas de Língua Portuguesa em que esse tipo de texto foi trabalhado, o que é bastante frequente nas duas fases de escolarização dos respondentes.

Atendo-me agora à questão de número 4, o foco de análise é modificado, uma vez que o olhar se volta ao eixo da escrita, buscando investigar como os alunos reconhecem o uso dos gêneros durante o processo de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, foi perguntado aos estudantes: “*Nas aulas de Língua Portuguesa, você costuma produzir por bimestre tantos tipos de texto*”³.

³ Faço uso da expressão “tipos de texto” apenas para estar em concordância com o instrumento de pesquisa, em que não era recomendável utilizar o termo “gêneros textuais”, já que os estudantes da educação básica não estão habituados com tal tipologia. Nesta questão, estou considerando a materialidade linguística, o texto produzido.

Ao mencionar o vocábulo “bimestre”, automaticamente o estudante está sendo convidado a uma reflexão acerca dos gêneros que o professor trabalhou em sala de aula, e, durante o período de observação das aulas de estágio, foi possível compreender que há uma preocupação em desenvolver as capacidades voltadas à produção de texto nos alunos, ou seja, há um trabalho constante com a produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, facilitando a resposta para essa questão. Novamente, como estratégia para apresentação dos resultados, recorro ao gráfico a seguir:

Gráfico 3: Número de textos produzidos por bimestre



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Nota-se que aproximadamente 79% dos respondentes reconhecem o uso de diferentes tipos de texto durante o processo de aprendizagem da escrita, independentemente de assinalarem apenas um, dois ou três, ou quatro tipos de produção durante um bimestre de estudo, o que é bastante significativo para a pesquisa, demonstrando que o eixo em que mais se usa a variedade de textos é, de fato, a escrita. Entretanto, simultaneamente, 21% dos participantes da pesquisa não reconhecem a produção textual, já que apontam que não produzem nenhum tipo de texto durante as aulas⁴.

Frente a esses números, a reflexão que fica é de que, possivelmente, nas aulas de Língua Portuguesa do contexto observado, em algumas propostas de escrita, o gênero em si não ficou muito claro, deixando uma lacuna no entendimento da sua função enquanto texto comunicativo, da sua estrutura e do seu estilo.

⁴ Os dados não indicam o reconhecimento do uso dos gêneros durante o processo de ensino e aprendizagem, mas também não negam a possibilidade.

Mediante esse contexto, há de ser considerada, no ambiente escolar, mais precisamente nas aulas de Língua Portuguesa, a existência de produtores de textos experientes e iniciantes, justamente porque os alunos possuem práticas de letramento diferenciadas. Nesse sentido, em alguns casos, a aprendizagem da escrita ocorre sem muitos empecilhos e, em outros, há grandes dificuldades a serem vencidas. Segundo Silva e Melo (2007, p. 40): “[...] para produzir textos de boa qualidade, devemos possibilitar aos alunos aprenderem a comprometer-se mentalmente”.

Para tanto, o processo de escrita na escola deve ocorrer através de etapas. Lembrando que há diferentes níveis de conhecimento, os professores devem optar pelo uso do “passo a passo”, assim, torna-se possível que todos os alunos acompanhem o objetivo proposto com um texto. Contudo, é importante ressaltar que ao docente cabe a função de mediador dessas etapas, já que:

Determinados aspectos do processo podem ser automáticos se um escritor é experiente, se tem familiaridade com o gênero que está produzindo. Em compensação, para os escritores iniciantes, os aspectos evidentes ou automatizados são escassos, e o professor deve fornecê-los. Por isso, é útil considerar o processo passo a passo (SILVA; MELO, 2007, p.39).

Além disso, seguindo com a análise do instrumento de coleta de dados, a questão a ser discutida é a de número 5, caracterizando-se como uma pergunta descritiva, envolvendo novamente as concepções individuais de cada um dos respondentes. Essa é, de longe, uma das questões mais importantes, pois investiga a percepção dos alunos acerca da importância de se trabalhar com os diferentes tipos de textos nas aulas de Língua Portuguesa, conforme segue: *“Você considera importante e significativo que o professor ensine e solicite durante as aulas o trabalho com diferentes tipos de texto? Comente o que você acha desse jeito de dar aula”*.

Foi possível dividir os questionamentos em grupos de respostas semelhantes e, então, surgiram 6 pautas para colocar em discussão. A importância de trabalhar com diferentes tipos de texto foi relatada através dos seguintes aspectos: para estimular a criatividade; para o desenvolvimento da escrita; para aprender e conhecer diferentes tipos de texto; e para desenvolver o interesse pela leitura. E, em contrapartida, também havia respostas que sugeriam que o trabalho com a variedade de textos durante as aulas não é importante e que, quando se trabalha com muitos textos diferentes, gera-se uma confusão para o aprendizado dos alunos.

Dialogando com a ideia de que aprender diferentes gêneros é importante para o desenvolvimento da escrita e da leitura, Todorov (1980 apud LEAL; MELO, 2007, p.49) pontua que os gêneros textuais possuem uma função prática tanto para os leitores, quanto para os que escrevem textos. No primeiro caso, eles servem como “horizontes de expectativas”, ou seja, quando precisamos atingir um objetivo ou temos uma finalidade em determinada tarefa, lemos diferentes textos e bebemos de diversas fontes para escolhermos aquele que mais se aproxima do ideal para atender as nossas necessidades. Já para os escritores, sejam eles experientes ou iniciantes, esse fenômeno atua como “modelos de escrita”, pois, quando precisamos escrever determinado texto, buscamos, em nossa bagagem intelectual, os conhecimentos sobre a escrita e acerca das características dos textos que já conhecemos para facilitar o nosso trabalho.

Tendo em conta que a sociedade por onde circulamos e atuamos enquanto sujeitos é grafocêntrica, ou seja, é centrada na utilização da escrita, diferentemente das ágrafas, cuja comunicação se dá pela oralidade, é importante ressaltar que os sujeitos desse meio produzem muitos tipos de enunciados e, ao mesmo tempo, torna-se possível que eles reconheçam esses diferentes tipos de enunciados, agrupando-os pela sua semelhança ou pela sua diferença:

[...] Por estarmos inseridos no mundo da escrita, referimo-nos aos textos, categorizando-os, agrupando-os. [...] Somos capazes de atender a comandos de escrita de textos em que são indicados gêneros conhecidos, ou seja, nós interagimos através de gêneros e reconhecemos diferentes espécies de textos. [...] Assim, os grupos sociais, diante das diferentes situações de interação, criam formas de construir textos, que vão se consolidando e servindo como fonte de referência para a produção de novos textos, que precisem ser construídos em situações semelhantes àquelas (LEAL; MELO, 2007, p.17).

Igualmente, quando os respondentes mencionam que trabalhar com diferentes tipos de texto é importante para aprender e conhecer – como é o caso das respostas a seguir: “Sim, extremamente importante, pois ler e conhecer outros tipos de textos é muito significativo” (estudante J); “Acho importante para que o aluno conheça os diversos tipos de texto que existem” (estudante L) –, implicitamente, eles compreendem a relevância de aprender a variedade dos textos existentes na sociedade. O questionamento que fica é se esse movimento se dá, realmente, porque os estudantes reconhecem uma multiplicidade de textos nas diferentes esferas comunicativas, que transcendem o espaço escolar e circulam socialmente.

É importante destacar que essa percepção não se constrói repentinamente, mas é um processo gradativo, o qual se inicia desde que cada criança realiza a sua entrada no mundo da escrita, mesmo que não seja alfabetizada.

Modificando um pouco o foco da análise, possivelmente, uma das repostas mais questionadoras foi a seguinte: “Bom, o professor passa até 3 tipos de texto, mas com essa quantia fica uma mistura que fica difícil compreender todos”. Apesar de estar relacionada com a questão anterior, em que foi tratada a quantidade de textos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa, essa resposta releva duas problemáticas: a) o aluno não consegue discernir um gênero do outro com muita clareza, atrapalhando a construção da sua bagagem cultural e linguística sobre os diferentes tipos de texto; e b) aparentemente, ele não demonstra enxergar muito sentido na sua aprendizagem.

Em uma última instância, coloco em discussão os gêneros mais produzidos nas aulas de Língua Portuguesa segundo os dados do instrumento de pesquisa. O gráfico abaixo representa, em média, quantas vezes cada um dos gêneros listados foi escolhido pelos respondentes:

Gráfico 4: Os gêneros mais produzidos nas aulas de LP



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

É notável que os gêneros que mais se destacaram foram o poema, a notícia, o conto e a crônica, conhecidos como os tipos de textos essencialmente escolares. O reconhecimento desses gêneros por parte dos alunos pode estar entrelaçado à ideia de que esses textos são trabalhados em várias fases da escolarização, o que aumenta as chances de os sujeitos em aprendizagem tomarem noção da sua utilidade, características, estrutura e

meio em que circulam. Ainda nesse âmbito, é indiscutível que, para enriquecer e tornar eficaz o ensino da escrita, os alunos não possam ter contato apenas com os gêneros tradicionais que cumprem as clássicas funções escolares, os quais são chamados por Dolz e Schneuwly (2004) de *produtos culturais da escola*.

Finalmente, segundo Leal e Melo (2007), nem sempre os professores que assumem uma turma possuem consciência da importância em dar uma sequenciação ao trabalho com a produção de textos e, por vezes, esquecem de oferecer aos estudantes a análise de textos que são úteis para além dos muros da escola, optando por oferecer os gêneros escolares, ou seja, aqueles que estão disponíveis no livro didático e que, aparentemente, são mais fáceis de ensinar.

5 Palavras finais

No *corpus* de análise, foi possível verificar que o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais tem ganhado as salas de aulas. Embora alguns anos tenham se passado desde que os PCN (1998) introduziram essa ideia na sociedade, hoje as suas raízes estão interiorizadas nos pressupostos de aprendizagem dos sujeitos atuantes em muitas instituições de ensino, mesmo que eles ainda não se deem conta de tal processo.

À vista disso, destaca-se o fato de que na contemporaneidade, a leitura, a produção escrita, a oralidade e análise linguística estão caminhando por um percurso trilhado há muito tempo. Essa fala se faz possível através do discurso dos próprios estudantes da comunidade respondente, que já reconhecem a importância de conhecer e aprender diferentes tipos de texto, independente do eixo de ensino em destaque na aprendizagem.

A culminância da pesquisa também contribuiu para um estudo acerca dessa área do ensino da Língua Portuguesa, de modo que foi possível: identificar se os quatro eixos de ensino são trabalhados na mesma proporção durante as aulas do contexto observado; reconhecer se ocorre, de fato, o trabalho com os gêneros textuais durante o ensino da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática; e analisar se há o reconhecimento e a aceitação/o envolvimento dos alunos durante as aulas que envolvem o trabalho com os gêneros textuais. Nessa perspectiva, novas considerações acerca do funcionamento de cada um dos eixos de ensino foram construídas.

Assim sendo, foi evidenciado que alguns eixos de ensino trabalham mais com os gêneros textuais do que outros. Pensando na escrita, através dos dados obtidos, pode-se dizer que há uma nítida predominância nesse eixo, uma vez que os sujeitos respondentes reconhecem a produção escrita com facilidade, destacando que o contato com a multi-

plicidade de textos é importante para a construção de um processo de ensino/aprendizagem significativo. Outro fator importante acerca do ensino da escrita é a certificação da existência de um trabalho voltado aos *gêneros escolares*, sobretudo porque os dados sinalizam que são ensinados, preferencialmente, os gêneros textuais que possuem uma aplicabilidade maior dentro do próprio âmbito escolar e não para além dos muros da instituição escola.

O ensino da leitura também foi caracterizado como parâmetro no uso dos gêneros textuais. Além de os resultados do instrumento de pesquisa contribuírem para o entendimento de que há uma importância sendo dada para esse eixo, já que os estudantes salientam, através de suas falas, que, de fato, ocorre um trabalho voltado à política de formação de leitores, existe, simultaneamente, uma indicação de que são oferecidos diferentes gêneros, em especial os literários, durante as aulas voltadas para o desenvolvimento do hábito/gosto pela leitura, e os respondentes reconhecem, novamente, a multiplicidade de textos que existe nesse processo.

A oralidade, apesar de toda a problemática defendida por diferentes teóricos, que assinalam a dificuldade de se situar esse eixo na sala de aula, vem ganhando espaço nas aulas de Língua Portuguesa, pois, no contexto observado, diferentes gêneros orais foram apontados como metodologias utilizadas pelo professor de português durante a aprendizagem, enaltecendo a variação de gêneros textuais durante o desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa mais uma vez.

Em contrapartida, o ensino da análise linguística, conforme os dados indicam, ainda carrega princípios do tradicionalismo, da concepção estruturalista da língua. Ao mesmo tempo que os respondentes sugerem que os conteúdos gramaticais são ensinados através do texto, também é destacado que o ensino desse eixo é realizado por meio da análise de frases isoladas, em que os fatos linguísticos são observados sem muita significância real para os alunos. Sendo assim, é o eixo em que o trabalho com os gêneros textuais fica em déficit.

Referências

- ANTUNES, I. Gramática: uma área de muitos conflitos. In: ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.19-24.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1929.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-279.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro*

e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.39-50.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.139-162.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-28.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-38.

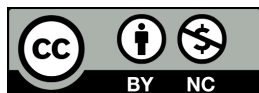
MELO, C. TV; CAVALCANTE, M.C.B. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.181-198.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.73-88.

ROJO, R.; JURADO, S. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.37-56.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.29-44.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.



Data de submissão: 17/12/2019

Aceito em: 12/03/2020