



Letras & Letras

O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal

Organização:

Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita
Prof. Dr. José António Brandão Soares de Carvalho

2º Semestre 2017

Volume 33, número 2

ISSN: 1981-5239

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Prof. Orlando César Mantese

Diretora da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica
CEP: 38.408-144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Igor A. Lourenço da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Letras & Letras, v. 33, n. 2, jul/ago 2017, Uberlândia,
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Igor A. Lourenço da Silva.

Organização: Elisete Maria de Carvalho Mesquita, José Antônio Brandão Soares de Carvalho.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica, 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Letras & Letras**Diretor**

Igor A. Lourenço da Silva (UFU)

Conselho Consultivo

Israel de Sá (UFU)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Carlos Augusto de Melo (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFMG); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carlos Augusto de Melo (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elisete Carvalho Mesquita (UFU); Elzimar Fernanda Nunes (UFU); Emília Mendes (UFMG); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Félix Bugueño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôscio Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Antônio Brandão Carvalho (Universidade do Minho); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UNITAU); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luíza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama-Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Rauer Ribeiro Rodrigues (UFMS); Regina Igel (University of Maryland College Park); Regma Santos (UFG/CA); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Stéfano Paschoal (UFU); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Tania R. S. Romero (UFLA); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Walcir Cardoso (Concordia University); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

Participaram desta edição como pareceristas *ad hoc*:

Acir Mario Karwoski
Antônio Carvalho Silva
Daniervelin Renata Marques Pereira
Heloisa Mara Mendes
João Carlos Biella
Luis Filipe Barbeiro
Maria Alfredo Moreira
Marlúcia Maria Alves
Tânia Guedes Magalhães

Letras & Letras

Sumário

Expediente	3
Apresentação	5
O ensino da língua portuguesa no Brasil e em Portugal	6
Artigos.....	11
Minha pátria é a língua portuguesa: ações dos governos brasileiro e português para o ensino de língua portuguesa no exterior.....	11
Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura	35
Ensino da língua na perspectiva discursiva: um exercício de leitura	65
Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa.....	81
A retextualização como prática de produção de textos no Ensino Fundamental: os resultados de uma experiência	108
O ensino de português com base no gênero textual e no caráter interativo e social da língua.....	135
O ensino de gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto	153
As relações entre literatura e pintura nos manuais: Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares	185
O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes...	209
Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico para a compreensão do agir docente em Portugal	229

Apresentação

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal **Portuguese Language Teaching in Brazil and Portugal**

Como qualquer outro fenômeno complexo, a trajetória da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória nos currículos escolares do Brasil e de Portugal possui aspectos que merecem ser discutidos. Essa trajetória, marcada por avanços e retrocessos, é naturalmente objeto de discussão e crítica tanto por parte de professores, pesquisadores e comunidade escolar quanto da sociedade, de modo geral.

A disciplina de Português ou Língua Portuguesa, conforme as designações adotadas em diferentes lugares e tempos, caracteriza-se por aspectos próprios que a distinguem das outras disciplinas escolares, nomeadamente os que decorrem do fato de o seu objeto ser simultaneamente o meio da sua transmissão (CASTRO, 1995)¹. Além disso, sendo esse objeto a língua materna da maioria dos aprendizes no Brasil e em Portugal e a língua oficial desses países e, portanto, a língua usada pela escola para configurar e transmitir o conhecimento, a sua relevância é tanto maior quanto da capacidade do seu uso depende, para além da sua própria participação na vida escolar, a afirmação dos alunos enquanto sujeitos e enquanto participantes ativos nos múltiplos contextos sociais em que são ou serão chamados a intervir.

Entendendo, pelas razões que acabamos de enunciar, a Língua Portuguesa como a disciplina mais importante dentre todas as outras que constituem a grade curricular dos alunos da Educação Básica, principalmente, apresentamos um breve relato a respeito de como se deu a entrada dessa disciplina nas escolas brasileiras e portuguesas, realidades que se aproximam e, ao mesmo tempo, se distanciam quando o que se discute é o ensino de língua materna.

Em território brasileiro, a introdução da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória nas escolas se deu na década de 1970, graças à Reforma Pombalina, que visava a fazer com que os filhos dos representantes de classes economicamente mais favorecidas tivessem acesso ao conhecimento. Nessa época, influenciados pela concepção de linguagem como expressão do pensamento e, conseqüentemente, por métodos mecanicistas de ensino, era dever do professor levar o aluno a ler e escrever de acordo com os modelos considerados ideias.

¹ CASTRO, R. V.de. **Para a análise do discurso pedagógico**. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P., 1995.

Segundo Geraldi (1997)², o que conferia prestígio era o estudo das línguas clássicas. Essa afirmação faz com que percebamos a necessidade que ainda hoje os professores têm de levar os alunos ao domínio da “arte de bem falar e escrever”.

Transcorridos mais de dois séculos da regulamentação da Língua Portuguesa como disciplina obrigatória no ensino brasileiro e, considerando a existência de um fluxo contínuo de estudos e medidas governamentais que visam à melhoria da qualidade desse ensino, podemos dizer que muito foi conquistado. É claro que, com essa afirmação, não queremos dizer que o ensino atual de Língua portuguesa esteja, hoje, isento de falhas ou problemas. Ao contrário, temos a consciência de que muito ainda precisa ser feito para que esse ensino possa ser considerado como ideal.

Esse ponto de vista, aparentemente contraditório, significa que não podemos desconsiderar o fato de que, graças às idas e vindas, aos erros e acertos que marcam a trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, hoje estamos muito mais firmes no propósito de desenvolver a competência discursiva do aluno, fazendo com que ele tenha acesso não somente à língua real, com a qual ele tem contato em sua vida cotidiana, o que pode se dar graças à entrada da pluralidade discursiva (TRAVAGLIA, 2008)³ na sala de aula por meio do trabalho centrado nos mais diferentes e variados gêneros que circulam em nossa sociedade.

Em território português, com natural extensão ao Brasil enquanto este esteve sob domínio português, a assunção da língua nacional como objeto de conhecimento e de estudo remonta ao século XVI, no decurso de um movimento de afirmação e dignificação da “língua vulgar”, no âmbito do qual se deve destacar a publicação de gramáticas, como as de Fernão Oliveira e João de Barros, textos que, para além da sua vertente descritiva e normativizadora, tinham uma função pedagógica relevante. Até o século XIX, o ensino da Língua Portuguesa foi objeto de discussões, nomeadamente no que respeita à sua (in)dependência relativamente ao Latim, nas quais se destacaram as ordens religiosas e particularmente a Companhia de Jesus. O século XVIII assiste a uma reafirmação do valor da língua e do seu ensino, com expressão em Luís António Verney e o seu Verdadeiro Método de Estudar, cuja influência nas reformas implementadas pelo Marquês de Pombal é incontornável. A reforma da instrução secundária levada a cabo por Passos Manuel em 1836 constitui um marco fulcral no processo de definição

² GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

³ TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

da Língua Portuguesa como objeto escolar, já que foi aí que ela foi instituída como área curricular (CASTRO, 1995)⁴. De então para cá, muito se foi alterando no modo como se perspectiva a língua e o seu ensino, acompanhando o desenvolvimento nos campos dos Estudos da Linguagem, dos Estudos Literários, da Pedagogia, da Didática, mas também de outros fatores de natureza diversa, como, por exemplo, a mudança de um regime político. Objeto complexo e multifacetado, a Língua Portuguesa suscita, relativamente à sua abordagem em contexto pedagógico, questões várias e posicionamentos nem sempre convergentes. Disso são exemplo as várias reformulações de que os programas de Português foi objeto nos últimos vinte e cinco anos.

A questão do ensino da Língua Portuguesa não se esgota, no entanto, no seu estatuto de L1 ou de Língua Materna, no Brasil e em Portugal. Uma das línguas mais falada no mundo, o Português é língua oficial de diversos países em África e na Ásia, assumindo, em cada um deles, o seu ensino e a sua aprendizagem, enquanto L2 e língua de escolarização características particulares. Igualmente a considerar, num mundo em mudança e com movimentos migratórios intensos e constantes, a questão do seu ensino àqueles que chegam e se procuram integrar em contextos sociais que falam o Português, bem como a do seu ensino como língua estrangeira em países de todas as partes do mundo.

Tendo em conta toda esta complexidade e o reconhecimento do papel da disciplina no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, a escolha do tema do ensino da Língua Portuguesa para esta edição da revista *Letras e Letras* revela-se altamente pertinente. Observando as semelhanças e diferenças com relação ao ensino de Língua Portuguesa nas realidades brasileira e portuguesa, este volume objetiva, então, tratar de diferentes aspectos desse ensino nesses dois contextos, e para além deles.

Considerando as diferentes preocupações dos autores dos dez artigos produzidos por autores brasileiros e portugueses que compõem este volume, foi possível organizamos os textos em três eixos: políticas de ensino; práticas de ensino de Língua Portuguesa e ensino da literatura.

Do primeiro eixo, constam os seguintes artigos:

1. “Minha pátria é a língua portuguesa: ações do governo brasileiro e português para o ensino de língua portuguesa no exterior”, em que a autora chama a atenção para algumas

⁴ CASTRO, R. V.de. **Para a análise do discurso pedagógico**. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: U.M. - I.E.P. - C.E.E.P., 1995.

ações linguísticas desenvolvidas pelos governos brasileiro e português para a internacionalização da Língua Portuguesa. O objetivo do artigo é tanto apresentar estas ações ao leitor quanto discutir a sua importância no atual contexto sociopolítico.

2. “Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para ensino de leitura”, no qual o objetivo das autoras é apresentar e discutir as dimensões de linguagem explicitadas em prescrições educacionais brasileiras direcionadas ao Ensino Médio. Esse objetivo faz com que as autoras apresentem caminhos que os professores devem trilhar para a compreensão escrita em línguas estrangeiras e em língua portuguesa como língua materna.

No segundo eixo estão os artigos:

1. “Ensino da língua na perspectiva discursiva: um exercício de leitura”, em que a autora, sob influência da perspectiva discursiva bakhtiniana, discute os modos de se conceber o ensino da língua portuguesa.

2. “Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa”, cujo propósito das autoras é, de acordo com a concepção dialógica e interacionista de linguagem, colaborar com a prática docente no que diz respeito ao ensino da (re)escrita na escola.

3. “A retextualização como prática de produção de textos no Ensino Fundamental: os resultados de uma experiência”, em que os autores apresentam e discutem os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior da Bahia. No trabalho, são analisadas as operações e estratégias de retextualização de um dos sujeitos da pesquisa, que representa as competências e habilidades médias da maioria dos alunos investigados.

4. “O ensino de português com base no gênero textual e no caráter interativo e social da língua”, em que a autora, a partir da problematização do ensino de língua materna, busca apresentar contribuições para o ensino dessa língua. Para isso, assume, de acordo com Schneuwly e Dolz (2009; 2010)⁵ o texto/gênero textual como objeto de ensino e de análise.

5. “O Ensino de Gramática no Brasil e em Portugal: perspectivas em confronto”, que apresenta um panorama acerca do ensino de Português como língua materna no Brasil e em

⁵ SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

Portugal, destacando-se o trabalho feito com a gramática na sala de aula, sobretudo no Ensino Médio (ou Secundário).

No terceiro e último eixo desta edição, inserimos os artigos:

1. “As relações entre literatura e pintura nos manuais: Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares”, em que o autor avalia o diálogo entre literatura e outras artes, mas especificamente a relação entre literatura e pintura, a partir da seleção e análise de diferentes livros didáticos brasileiros e portugueses.

2. “O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes”, em que os autores se debruçam sobre alguns desafios comuns ao ensino da literatura no Brasil, o que se relaciona com a formação docente, os equívocos na prática pedagógica, a centralidade do estudante no processo de leitura e a seleção de textos literários.

3. “Práticas de Leitura Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico Para a compreensão do agir docente em Portugal”, em que as autoras visam a contribuir para a compreensão do tratamento atual da leitura literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, bem como para uma reflexão crítica que incentive a continuidade de investimentos que sejam aliados de um agir docente reflexivo e colaborativo.

Conscientes de que o tratamento de questões atreladas ao ensino de Língua Portuguesa em distintas realidades merece mais atenção, esperamos que as discussões desencadeadas neste espaço possam contribuir tanto para a reflexão sobre o complexo universo do ensino de Língua Portuguesa quanto, e principalmente, para a realização de ações voltadas para os três eixos que constituem este volume, quais sejam: políticas educacionais, práticas de ensino de Língua Portuguesa e ensino da literatura.

Uberlândia, julho de 2017.

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA (UFU – ILEEL)

José António Brandão Soares de CARVALHO (Universidade do Minho – PT)

Artigos

Minha pátria é a língua portuguesa¹: ações dos governos brasileiro e português para o ensino de língua portuguesa no exterior***The Portuguese language is my homeland: Portuguese and Brazilian governmental actions for teaching Portuguese language worldwide***Leilane Morais Oliveira²

RESUMO: O presente artigo põe em relevo alguns dos planejamentos linguísticos desenvolvidos pelos governos do Brasil e de Portugal para a internacionalização do idioma que lhes é comum. O objetivo é tanto apresentar estas ações ao leitor quanto discutir a sua importância no atual contexto sociopolítico. Visto fazerem parte de uma área sobre a qual ainda pouco se fala na comunidade acadêmica, a saber, a área das políticas linguísticas de internacionalização, os dados adquirem fulcral importância e colocam em pauta a necessidade de uma política de cooperação voltada ao ensino do português a falantes de outras línguas. Por meio dos dados coletados, o estudo aponta a existência de uma discrepância contundente entre os planejamentos linguísticos executados pelos dois países, bem como uma tendência de ensinar a língua portuguesa em locais pontualmente estratégicos aos referidos estados-nações, o que clarificou a unilateralidade das ações desenvolvidas. Por fim, o texto sugere que as políticas linguísticas para internacionalização da língua portuguesa carecem de aprimoramento, no sentido de não mais ocorrerem em paralelo e de forma dissonante, já que esta realidade apenas impede a ocorrência de uma política de cooperação voltada à construção de um mundo lusófono.

PALAVRAS-CHAVE: internacionalização; língua; política.

ABSTRACT: This paper highlights some Portuguese and Brazilian governmental projects for internationalization of the Portuguese language. It aims to present such actions and to discuss their importance in the current sociopolitical context. The data have central importance because they are part of language policies of internationalization, which is a little discussed issue in the academic community. Moreover, they set an agenda for a most needed cooperation policy for teaching Portuguese amongst speakers of other languages. The data point to a significant discrepancy between the language projects in place by both countries, as well as a tendency in teaching Portuguese language in strategic places according to the respective governments, which exposes a unilateralism in the actions developed. The conclusions of the study show that language policies for internationalization need improvement so they may not run in parallel and dissonantly, as this prevents a cooperation policy focused on building a Portuguese-speaking world.

KEYWORDS: internationalization; language; policy.

¹ Frase do poeta Fernando Pessoa no *Livro do Desassossego*.

² Doutoranda no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo.

1. Introdução

Quando o Gigante Adamastor se referiu aos navegadores portugueses da renascença como “gente ousada, mais que quantas”, no Canto V de *Os Lusíadas*, ele ainda não imaginava que, além de atravessar o Cabo das Tormentas, tais desbravadores também seriam os grandes responsáveis pelo início do processo de internacionalização da língua portuguesa.

Mais do que estabelecer novas rotas de comércio, as grandes navegações permitiriam a criação de um mundo lusófono, isto é, de um mundo marcado pelo uso da língua portuguesa, o qual conta atualmente com um número considerável de falantes: de acordo com os dados mais recentes do Ethnologue, trata-se de aproximadamente 208.525.450 milhões de falantes (sendo 202.225.450 usuários que a têm como língua materna e 6.300.000 como segunda língua).

Esse mundo que surgiu das grandes navegações organizou-se, há algum tempo, sob a nomenclatura de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – órgão multilateral, sediado em Lisboa, para o desenvolvimento de ações ligadas a múltiplas áreas relativas ao bem estar social dos estados-membros, porém com atuação voltada prioritariamente à cooperação cultural, educacional e linguística entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste.

A fundação da CPLP é, sem dúvidas, uma iniciativa que destaca a visibilidade e o valor adquiridos pela língua portuguesa ao redor do mundo atual. Dentro da comunidade, cada um dos estados-membros é responsável pelo desenvolvimento de ações relativas ao ensino da língua portuguesa, porém Portugal e Brasil se destacam nesta empreitada, seja no contexto de seus territórios e do ensino de língua materna ou em um processo ligado à internacionalização idiomática e ao ensino do português a falantes de outras línguas (doravante PFOL).

Segundo Esteves (2002), o trabalho com PFOL³ remonta ao ensino superior europeu, dada a inclusão do idioma no currículo ligado às possibilidades idiomáticas da educação básica e, em nível superior, o ano de 1934 marca a matrícula da primeira turma de um curso de PFOL na Universidade de Lisboa. Já no contexto brasileiro, os primeiros cursos de PFOL

³ A exemplo de Stern (1986), entende-se que a terminologia “segunda língua” (PL2) refere-se somente ao ensino de determinada língua no interior de fronteiras territoriais em que ela possui oficialidade reconhecida, e que “língua estrangeira” (PLE) abrange o ensino desenvolvido em contexto de não imersão cultural e idiomática. Logo, é importante frisar que a utilização da nomenclatura *português para falantes de outras línguas* está relacionada, neste estudo, ao desejo de abarcar o ensino de português a estrangeiros de modo geral, seja em contexto de imersão ou de não imersão.

foram abertos na década de 50, momento em que os poucos existentes dependiam do método Spoken Brazilian Portuguese, do Foreign Service Institute dos Estados Unidos da América (AMADO, 2008).

Hoje em dia, o ensino de PFOL se constrói em múltiplos espaços: o idioma dos grandes navegadores está espalhado ao redor dos quatro cantos, na boca de aprendizes em salas escolares, universitárias, de cursos particulares (on line e/ou presenciais), nas mídias da internet, na Indústria Cultural etc. (NÓBREGA, 2016).

Neste cenário, o idioma oficial de Portugal e Brasil é, em termos do número de usuários, o sexto mais falado no mundo, atrás apenas do mandarim, espanhol, inglês, hindu e árabe. Isso esclarece que, entre as línguas românicas, o português é a segunda língua mais falada no mundo, além de ser o terceiro idioma europeu mais utilizado. Sem dúvidas, este quadro é dependente de uma série de ações que Portugal e Brasil têm desenvolvido para a internacionalização da lusofonia, atuando de forma conjunta ou em relativo isolamento quanto aos outros membros da CPLP.

Devido ao grande número de falantes nativos e à representatividade econômica que mantêm, esses dois países são, na verdade, os grandes potenciais ligados à expansão da língua portuguesa pelo mundo globalizado. Levando isso em conta, este artigo tem o objetivo de expor algumas das políticas linguísticas de internacionalização que são exercidas, na atualidade, por Portugal e Brasil, intencionando divulgá-las e analisar a sua importância.

Esta proposta também se baseia no reconhecimento de que os estudos ligados à internacionalização da língua portuguesa e às políticas linguísticas relativas a ela, embora sejam responsáveis para que o idioma adquira valor simbólico na atualidade, ainda são consideravelmente raros, sobretudo no contexto brasileiro.

Para isso, apresenta-se primeiramente um esclarecimento ligado aos termos política linguística e planejamento linguístico, os quais nortearam a realização deste estudo e relacionam-se intimamente com o já citado processo de internacionalizar a língua oficial de Portugal e Brasil. Na sequência, os dados são expostos e uma discussão ligada às limitações e ao valor das ações elencadas, para a expansão da língua portuguesa e sua inserção no mercado de línguas atual (CALVET, 2002), dão cabo ao trabalho.

2. Políticas e planejamentos linguísticos

Vale ressaltar, junto a Calvet, que intervenções humanas nas línguas ou em situações sociolinguísticas não se restringem à modernidade. De fato, “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”. Contudo, o conceito de política linguística é recente e engloba as “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, 2007, p. 11).

Epistemologicamente falando, o termo política linguística está sujeito a uma ampla variedade conceitual, dada a diversidade de lugares de observação e objetivos de intervenção a partir dos quais é definido, de modo que tem “sido empregado na literatura linguística com diferentes sentidos, que variam segundo a rede mais ampla de conceitos na qual se inscreve” (DINIZ, 2012, p. 15).

Partindo de Einar Haugen (1959), Calvet (2007) esclarece, entretanto, que, para início de conversa, é mister distinguir política linguística de um outro conceito que é o de planejamento linguístico. Segundo o autor, as políticas referem-se ao mundo das tomadas de decisão, enquanto o planejamento é a implementação/aplicação/execução prática das ideias que nascem no âmbito das políticas das línguas.

Em língua portuguesa, Rajagopalan (2013, p. 29) explica que o termo política linguística encobre “tanto as decisões tomadas no nível geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las”. No entanto, o autor expõe que planejamento linguístico permanece como o termo mais utilizado para designar a política linguística em sua acepção prática.

No presente trabalho, entende-se que a diferença terminológica supracitada é relevante. Considera-se, assim, que as políticas linguísticas abarcam o grande “intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, [de] instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, op. cit., p. 21), enquanto a transformação desses intuítos em condução pragmática de ações se refere ao domínio do planejamento linguístico.

Boa parte das ações interventivas em relação às línguas sempre esteve, como sugeriu Torquato (2010), a cargo do Estado. Sobretudo diante da globalização, os estados-nações passaram a vivenciar reconfigurações de diversas ordens, dadas por meio de realinhamentos políticos e econômicos, de novas estratégias de diplomacia, além de alianças e acordos de

cooperação que se baseiam, dentre outras coisas, em necessidades também relacionadas às línguas.

Assim, a alteração das noções de fronteira e o ritmo acelerado das interações transacionais geraram, concomitantemente, a desnacionalização e a internacionalização dos países e de seus idiomas oficiais. Tudo isso deu origem a uma tendência de internacionalização linguística, que se refere, por conseguinte, aos planejamentos linguísticos relativos à expansão de determinado idioma para além das fronteiras geográficas em que ele conta com estatuto de oficialidade.

De forma geral, este processo de internacionalização linguística é indicativo de uma valorização atual das diversas línguas, dentro do que Calvet (2002) chamou de mercado linguístico (*marché aux langues*). Para este sociolinguista, conforme as especificidades e exigências apresentadas, pelas forças produtivas e pela necessidade de inserção e/ou manutenção de um lugar no comércio global, foram sofrendo alterações, os Estados criaram políticas para expandir e/ou abrir mercados que, em diferentes partes do globo, consomem os bens ligados aos seus idiomas.

Isso posto, os próximos dois tópicos do texto apresentam os planejamentos linguísticos que os governos de Brasil e Portugal têm desenvolvido para o cumprimento de agendas relativas à internacionalização da língua portuguesa.

3. “O português são dois; o outro, mistério”⁴ – a internacionalização da língua portuguesa a partir da terra de Drummond

A partir de planejamentos linguísticos específicos, o Brasil tem efetivado uma agenda governamental bastante pontual. Conforme sugeriu o ministro George Torquato Firmeza⁵, diretor do Departamento Cultural do Itamaraty, a política linguística externa do Brasil centraliza seus esforços atualmente nas relações internacionais com os países que compõem a CPLP, o Mercosul, os que formavam os BRICS e aqueles que mantinham elevada importância no interior do Programa Ciência sem Fronteiras⁶ (sobretudo Estados Unidos da

4 Verso drummondiano no poema “Aula de português”.

5 Entrevista concedida à autora deste artigo, no dia 10 de novembro de 2014, no Palácio do Itamaraty.

6 “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. (...) O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato

América, Alemanha e Espanha – dado o elevado número de estudantes que foram enviados pelo governo brasileiro a esses países).

Berger (2013) diz que são exemplos desta agenda os acordos travados pelo Brasil dentro do Mercosul; a *Comissão Fulbright*, que envia professores de língua portuguesa para os EUA; e o *Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa* no Timor-Leste, que objetiva a integração educacional e cultural desse país com os outros em que o Português é língua oficial, além de seu fortalecimento enquanto república recém constituída.

Além disso, desde a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM) – em 1991, a importância da educação linguística foi reconhecida como estratégia para a integração do bloco, a exemplo de tendências multilíngues que caracterizam esforços de outras organizações de cooperação multilateral, como a União Europeia (ARAÚJO, 2012). Também foi fundado, no âmbito do Mercosul, o *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas*, e, na Associação de Universidades Grupo Montevideu, o Núcleo Disciplinar Enseñanza de Español y Portugués como *Lenguas Segundas y Extranjeras* (CARVALHO; SCHLATTER, 2011), o que em muito tem contribuído para o avanço de discussões relativas ao bilinguismo do bloco e ao ensino dos referidos idiomas nos países-membros.

Tudo isso fez como que, nas duas últimas décadas, o Brasil aumentasse consideravelmente a sua influência linguística no contexto sul-americano. Sobretudo, obviamente, em virtude do Mercosul, mas também por convênios firmados em nível federal, o que levou o ensino de PFOL a várias escolas (de nível fundamental e médio) sul-americanas.

No âmbito da cooperação Sul-Sul, por exemplo, a Argentina já foi tida como o país hispanofalante em que havia o maior número de professores de língua portuguesa. Isso se devia, sem dúvidas, ao fato de o governo brasileiro ter promulgado a Lei n. 16.161 de 5 de agosto de 2005, a qual tornaria o espanhol uma língua de oferta obrigatória, no território nacional, a partir de 2010, bem como de o governo argentino ter posteriormente sancionado a Lei n. 26.468 de 17 de dezembro de 2008, que tornou o português um idioma de oferta obrigatória em seu sistema de ensino.

com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior”.

Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

Acesso em: 8 set. 2016.

Segundo Oliveira (2010, p. 29), a bilateralidade entre Argentina e Brasil teve como consequência

um reposicionamento dos países do bloco: o crescimento da questão linguística no Brasil e na Argentina, levou o Uruguai, por exemplo, a abrir sua primeira licenciatura em língua portuguesa, que começou a funcionar [no] ano de 2009, em duas turmas, uma em Montevideu e outra em Rivera, sobre a fronteira brasileira, e que conta no momento com 120 alunos, futuros professores de português nas escolas uruguaias. Para um país como o Uruguai, que se constituiu na perspectiva de ‘conter’ o português além fronteiras, e que por muito tempo desconheceu que o norte do país é efetivamente uma região bilingue espanhol-português, esta mudança de ótica, com a criação da licenciatura, é um movimento historicamente de grande envergadura.

Carvalho (2012) também destaca a criação do *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas*, que, no âmbito do Mercosul, discute e propõe ações para a região; o estabelecimento do *Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira* (PEIBF), que, também por meio de acordo travado entre os países do Mercosul, visa o estabelecimento de relações interculturais e a criação de ambiente bilíngues; a criação da UNILA – Universidade Federal de Integração Latino-Americana⁷, voltada para a educação bilíngue (português e espanhol) e para o desenvolvimento latino-americano; e o *Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio* (CEPI), que, mediante a parceria entre uma universidade pública brasileira (UFRGS) e duas argentinas (UNC e UNER), oferece o ensino desses idiomas a alunos intercambistas.

Entretanto, é preciso considerar que, embora recentes, estas iniciativas têm sofrido com “idas e vindas”. Embora a literatura sugira que, no Mercosul, a ideia de bilinguismo e interculturalidade tem sido valorizada, por meio de planejamentos linguísticos que prezam pela interface entre o português brasileiro e o espanhol, o contexto de instabilidade política aponta para um considerável enfraquecimento desta realidade. As mudanças previstas mediante a reforma do ensino médio brasileiro (MP746/2016), por exemplo, retiram a obrigatoriedade de as escolas oferecerem a disciplina de língua espanhola, o que, em maior ou menor grau, deve contribuir para o enfraquecimento do ensino de português não somente na Argentina, mas em outros países do bloco.

⁷ Sobre tais questões, conferir também os estudos de Signorini (2013) e Nóbrega (2016).

Apesar disso, ainda é possível destacar planejamentos linguísticos que permanecem em execução na atualidade, por meio da *Rede Brasil Cultural*. O Departamento Cultural do Itamaraty, sob a direção atual do referido Ministro George Torquato Firmeza, mantém esta rede como ferramenta central para a política brasileira de internacionalização idiomática.

A *Rede Brasil Cultural* é gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), a qual é subordinada à Subsecretaria de Cooperação e Promoção Comercial do Departamento Cultural. Atualmente, ela está presente em 45 países de cinco continentes, sendo constituída por cinco *Núcleos de Estudos Brasileiros*, 24 *Centros Culturais* e 35 *Leitorados*, conforme se pode observar pelo seguinte quadro:

ALCANCE MUNDIAL DA REDE BRASIL CULTURAL				
#	PAÍSES	LEITORADOS ATIVOS	CENTROS CULTURAIS BRASILEIROS	NÚCLEOS DE ESTUDOS BRASILEIROS
1	ÁFRICA DO SUL	1	1	---
2	ALEMANHA	2	---	---
3	ANGOLA	---	1	---
4	ARGENTINA	1	1	---
5	AUSTRÁLIA	1	---	---
6	BOLÍVIA	---	1	---
7	CABO VERDE	---	1	---
8	CHILE	1	1	---
9	CHINA	2	---	---
10	COLÔMBIA	1	---	---
11	CROÁCIA	1	---	---
12	DINAMARCA	1	---	---
13	ESPANHA	1	1	---
14	EUA	3	---	---
15	FINLÂNDIA	---	1	---
16	FRANÇA	2	---	---
17	GUATEMALA	---	---	1
18	GUIANA	---	1	---
19	GUINÉ-BISSAU	---	1	---
20	GUINÉ-EQUATORIAL	---	---	1

21	HAITI	---	1	---
22	HUNGRIA	1	---	---
23	ÍNDIA	1	---	---
24	ISRAEL	---	1	---
25	ITÁLIA	1	1	---
26	LÍBANO	---	1	---
27	MÉXICO	---	1	---
28	MOÇAMBIQUE	---	1	---
29	NICARÁGUA	---	1	---
30	PANAMÁ	---	1	---
31	PAQUISTÃO	---	---	1
32	PARAGUAI	4	1	---
33	PERU	1	1	---
34	REINO UNIDO	3	---	---
35	REPÚBLICA CHECA	1	---	---
36	RÚSSIA	1	---	---
37	SÃO DOMINGOS	---	1	---
38	SÃO SALVADOR	---	1	---
39	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	1	1	---
40	SENEGAL	1	---	---
41	SURINAME	---	1	---
42	TAILÂNDIA	1	---	---
43	TRINIDAD TOBAGO	1	---	---
44	URUGUAI	---	---	1
45	VIETNÃ	1	---	---
SUB-TOTAIS		35	24	5

Quadro I – Presença Mundial da Rede Brasil Cultural.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Silva (2010, p. 3021), o processo de internacionalização da língua portuguesa foi iniciado, no Brasil,

com a criação da Divisão de Cooperação Intelectual, em 1938, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores, na gestão de Oswaldo Aranha, que resultou na fundação da primeira instituição no exterior para a difusão da cultura brasileira, em 1940, o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, em Montevideu (SILVA, 2010, p. 3021).

Atualmente, os Institutos Culturais (ICs), aos quais Silva se refere, “são entidades sem fins lucrativos de direito privado e, embora autônomas, cumprem missão cultural de coordenação com as Missões diplomáticas e consulares da jurisdição em que estão sediadas”⁸. Ao que parece, a política externa brasileira vem apresentando uma tendência de substituir gradualmente os ICs por Centros Culturais Brasileiros (CCBs). Isso é comprovado pelo fato de os ICs contarem hoje com um número de aproximadamente sete docentes e atenderem a 374 alunos, enquanto os CCBs têm mais de cem professores e um número de alunos que ultrapassa sete mil.

Quanto aos CCBs, é válido ressaltar que, em balanço relativo às políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa – referente ao período que vai de 2003 a 2010, o próprio Itamaraty expôs que eles são considerados o principal instrumento governamental ligado à promoção da variante brasileira da língua portuguesa no exterior (BRASIL, 2010).

Diniz (2012, p. 69) disse que tanto os CCBs quanto os Institutos Culturais desenvolvem “atividades que têm como público-alvo outras pessoas que não apenas seus próprios alunos. São frequentes atividades gratuitas, o que pode contribuir para a participação daqueles que não têm vínculo estudantil ou empregatício com essas entidades”. De acordo com o autor, a prestação de serviços ao grande público seria um modo de os centros e institutos funcionarem como uma extensão do Brasil em terras estrangeiras.

Em relação ao Programa de Leitorado, sabe-se que eles “desenvolvem funções complementares às dos CCBs, muitas vezes em regiões nas quais a ampliação da presença cultural brasileira constitui uma das prioridades de nossa política externa” (BRASIL, 2010, p. 1)⁹.

⁸ Informações disponíveis em: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/institutos-culturais>

Acesso em: 08 set. 2016.

⁹ Informações disponíveis em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>

Acesso em: 10 set. 2016.

Sobre isso, é importante salientar que o Programa de Leitorado funciona em universidades estrangeiras e visa garantir a divulgação da língua e da cultura do Brasil junto a comunidades acadêmicas internacionais. Neste sentido, trata-se de uma política linguística do governo brasileiro que é altamente estratégica e, por isso, o seu funcionamento ocorre em regiões prioritárias à diplomacia nacional.

No âmbito dos leitorados, não se pode deixar de citar que, entre 1991 e 2011, o governo brasileiro expandiu consideravelmente a abertura de Leitorados na América do Sul e que, em contrapartida, manteve estáveis os números absolutos de postos em funcionamento na Europa (DINIZ, 2012), o que, sem dúvidas, se deve às condições geopolíticas portuguesa.

O número de alunos nos leitorados não chega a um quarto do que é apresentado pelos Centros Culturais. Nas diferentes universidades estrangeiras em que funciona, os leitores brasileiros fornecem o ensino de PFOL a menos de dois mil alunos. Contudo, é mister observar que os postos de leitorado funcionam em locais estratégicos à política linguística externa do Brasil, o que não pode deixar de ser visto pelo leitor como arbitrário.

Em consonância com o que foi exposto por George Torquato Firmeza, quanto às prioridades da política externa brasileira, nota-se que a maior parte dos planejamentos linguísticos realmente volta-se para o Mercosul (seja países-membros ou países associados), os países dos BRICS e os integrantes da CPLP, além de dirigir-se a outros estados-nações citados como de fundamental importância.

Inusitadamente, porém, um considerável número de postos de leitorado encontra lugar, em países não citados pelo ministro: trata-se de França e Reino Unido. No caso da França, não é de hoje que o governo brasileiro empenha boa parte de seus esforços em direção ao território francês, seja por meio de acordos ligados ao mundo da ciência ou ao universo econômico. Recentemente, por exemplo, Brasil e França se uniram em prol da abertura de mercados entre Mercosul e União Europeia, com previsão para efetivação no ano de 2018. Em relação ao Reino Unido, os planejamentos linguísticos também parecem ser concordantes com uma política externa mais geral que, após o *Brexit*¹⁰, aposta em tentativas ligadas a iniciativas voltadas à abertura de comércio.

Contudo, estes dados também apontam para a existência de uma fragilidade: seja em decorrência do atual contexto de instabilidade econômica ou pela não compreensão da relevância de uma política linguística de internacionalização, os números expostos no quadro

¹⁰ *Brexit* é o termo utilizado para referenciar o êxodo do Reino Unido em relação à União Europeia.

anterior mostram que não há uma priorização governamental quanto aos planejamentos linguísticos da *Rede Brasil Cultural*. Em conjunto, nota-se que o alcance é consideravelmente pequeno e que a internacionalização idiomática carece de uma (re)formulação mais contundente no que tange à sua ampliação.

Após, então, a exposição dos planejamentos desenvolvidas pelo governo brasileiro, o próximo tópico expõe as ações do governo português quanto ao propósito de internacionalizar a língua. Inicia-se pela apresentação de dados relativos ao contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e, na sequência, abordam-se as iniciativas que encontram lugar nos países europeus e nos Estados Unidos da América.

4. “Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”¹¹ – a internacionalização da língua portuguesa pela Lusitânia de Saramago

O governo português, por meio do Instituto Camões (IC), desenvolve vários planejamentos linguísticos no sentido de ensinar e difundir a língua portuguesa a falantes de outros idiomas. Sobretudo a partir de 2008, com a nomeação do Grupo Gestor para a Elaboração do Plano Estratégico do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), o governo português enfatizou ainda mais a sua participação no IILP (com representantes enviados do IC, do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação), além de ter criado a Lei Orgânica do Instituto Camões que, em 22 de setembro de 2009, reforçou a política nacional de internacionalização idiomática.

Apesar de ser um órgão dotado de autonomia administrativa e financeira, o Instituto Camões segue a agenda política portuguesa no sentido de realizar ações cooperativas no sentido de ensinar e promover a cultura e a língua portuguesas no exterior. O instituto desenvolve, portanto, uma série de ações logísticas referentes ao ensino do idioma lusitano para fora das fronteiras portuguesas e, de modo geral, o seu alcance atual refere-se à manutenção de uma rede de leitorados, centros de ensino da língua, cátedras e uma rede de escolas ou centros de línguas associados, como pode ser verificado no quadro seguinte:

¹¹ Frase do escritor português José Saramago no documentário “Línguas, vidas em português”.

ALCANCE MUNDIAL DO INSTITUTO CAMÕES					
#	PAÍSES	LEITORADOS ATIVOS	CENTROS DE LÍNGUA PORTUGUESA	CÁTEDRAS	REDE DE ESCOLAS OU CENTROS ASSOCIADOS
1	ÁFRICA DO SUL	6	5	---	---
2	ALEMANHA	12	1	2	---
3	ANGOLA	4	3	---	---
4	ARGENTINA	1	1	---	---
5	AUSTRÁLIA	---	1	---	---
6	ÁUSTRIA	3	2	---	---
7	BÉLGICA	4	1	---	---
8	BOTSUANA	2	---	---	---
9	BRASIL	---	---	5	---
10	BULGÁRIA	16	1	---	---
11	CABO VERDE	1	1	1	---
12	CANADÁ	5	---	1	1
13	CHILE	2	---	---	---
14	CHINA	3	3	---	---
15	COLÔMBIA	2	---	1	---
16	COREIA DO SUL	1	1	---	---
17	COSTA DO MARFIM	2	---	---	---
18	CROÁCIA	2	1	---	---
19	CUBA	1	---	---	---
20	ESCÓCIA	---	---	---	1
21	EGITO	2	---	---	---
22	ESLOVÁQUIA	2	---	---	---
23	ESLOVÊNIA	1	---	---	---
24	ESPANHA	13	4	4	---
25	ESTÓNIA	1	1	---	---
26	ETIÓPIA	2	1	---	---
27	EUA	18	3	---	---
28	FINLÂNDIA	1	---	---	---

29	FRANÇA	12	3	4	1
30	GEÓRGIA	1	1	---	---
31	GUINÉ-BISSAU	2	---	---	---
32	HUNGRIA	6	1	---	---
33	ÍNDIA	6	1	1	---
34	INDONÉSIA	1	---	---	---
35	IRLANDA	3	---	---	1
36	ISRAEL	1	---	---	---
37	ITÁLIA	8	1	11	---
38	JAPÃO	5	---	---	---
39	LITUÂNIA	2	---	---	---
40	LUXEMBURGO	1	---	---	---
41	MACEDÓNIA	1	---	---	---
42	MARROCOS	1	1	---	---
43	MÉXICO	1	1	1	---
44	MOÇAMBIQUE	7	6	1	---
45	MOLDÁVIA	1	1	---	---
46	NAMÍBIA	1	1	---	---
47	NÍGERIA	1	---	---	---
48	POLÓNIA	5	1	1	---
49	PORTUGAL	---	---	---	2
50	QUÊNIA	1	---	---	---
51	REINO UNIDO	14	4	5	---
52	REPÚBLICA CHECA	12	1	---	---
53	REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO	1	---	---	---
54	ROMÉNIA	4	4	2	---
55	RÚSSIA	5	---	---	---
56	SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	1	1	---	---
57	SENEGAL	1	2	---	---
58	SÉRVIA	2	1	---	---
59	SUAZILÂNDIA	1	---	---	---
60	SUÉCIA	1	1	---	---

61	SUIÇA	1	---	1	1
62	TAILÂNDIA	3	---	---	---
63	TANZÂNIA	1	---	---	---
64	TIMOR LESTE	2	---	---	---
65	TUNÍSIA	4	1	---	---
66	TURQUIA	2	---	---	---
67	URUGUAI	1	---	---	---
68	VENEZUELA	1	1	1	1
69	VIETNÃ	1	1	---	---
70	ZIMBABUÉ	1	1	---	---
SUB-TOTAIS		233	66	42	8

Quadro II – Presença mundial do Instituto Camões.

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro anterior permite que o leitor verifique o alcance geográfico do IC, o qual se estabelece por meio de números consideráveis, sobretudo de leitorados. A atuação de internacionalização do instituto alcança 84 países e, diferentemente do Brasil, abrange a educação básica e o nível universitário. No primeiro caso, o IC conta com 815 professores de língua e fornece o ensino de PFOL a cerca de 70 mil alunos. Quanto ao ensino superior, tem o apoio de 644 docentes e participação de 90 mil estudantes (LOPES, 2016).

A política linguística mantida pelo IC se dá em conformidade com uma organização ligada a sete blocos geoestratégicos. O primeiro diz respeito aos países pertencentes à CPLP, o que o quadro acima permite antever, principalmente em virtude do elevado número de cátedras, leitorados e centros culturais mantidos nas nações africanas. Além disso, nos países da África lusófona, o IC enfoca a formação de professores de PFOL e o aperfeiçoamento linguístico e científicos dos docentes de outras áreas. Já em relação ao Brasil, o IC enfatiza a produção conjunta de ciência e tecnologia.

O segundo grupo relaciona-se ao espaço ibero-americano, enquanto o terceiro diz respeito à África Subsaariana. Em relação aos dois, o instituto possui basicamente os mesmos objetivos: em Argentina, Uruguai, Venezuela, Chile, México, Espanha, Botsuana, República Democrática do Congo, Lesoto, Malawi, Ilhas Maurícias, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué, a cooperação volta-se para a integração da língua portuguesa ao currículo da educação básica, por meio da formação de professores de PFOL e da formação de formadores de professores. O quarto, quinto, sexto e sétimo blocos dizem respeito a

relações internacionais de interesse diplomático especificamente português, as quais existem em função de questões históricas basicamente econômicas. Magrebe é um deles: lá, o IC fornece cursos de PFOL para fins específicos, principalmente junto a profissionais que atuam na área político-diplomática e empresarial, além de apoiar a criação de departamentos de língua portuguesa e licenciaturas em universidades locais. Outro grupo é representado pelos Estados Unidos e Canadá, onde o IC, em virtude da diáspora portuguesa, financia o ensino de português como língua de herança, isto é, a filhos de portugueses expatriados. Neste contexto, também ocorre o ensino de PFOL, tanto como parte integrante do currículo escolar quanto do universitário. O espaço asiático (principalmente Índia, China, Coreia do Sul, Japão e Timor Leste) é outra parte geográfica à qual o IC direciona seus esforços em relação à língua portuguesa e, por fim, o sétimo espaço é o da União Europeia, onde o IC ensina PFOL ao público escolar e universitário, bem como à população geral (COUTINHO, 2010).

Especificando os dados arrolados, é mister ressaltar que, nos PALOP e no Timor Leste, o IC volta-se para o desenvolvimento de projetos relacionados à formação de professores em doze universidades e ao incentivo do desenvolvimento científico, por meio da concessão de bolsas de pós-graduação e do estabelecimento de projetos de pesquisa em parceria com pesquisadores locais. O instituto também promove a criação bilateral de cursos de pós-graduação, o desenvolvimento de instrumentos didáticos – como dicionários bilíngues, gramáticas e manuais escolares; a formação de intérpretes e tradutores, além de incentivo à tradução das literaturas africanas dos PALOP, do fornecimento de auxílio para a contratação de pessoal ligado à ocupação de cargos no ensino superior desses países e do estabelecimento de postos de Leitorado – com o objetivo de criar uma rede de *Leitorados dos Países CPLP*; da formação de jornalistas e da promoção da Língua Portuguesa como língua de conferência em organizações internacionais africanas (AFONSO, 2009).

A presença do IC no interior dos PALOP é bastante significativa e não pode passar despercebida. Primeiramente, o leitor precisa considerar que, dada a inexistência de postos de leitorados portugueses no Brasil, a constituição de uma eventual rede da CPLP não o contempla. Além disso, a ênfase (quantitativa que seja!) aponta para uma espécie de neocolonialismo, direcionada sobretudo a realidades plurilíngues, nas quais o governo português atua, muitas vezes, no desenvolvimento de projetos relacionados ao ensino da língua portuguesa como PFOL.

Fora da CPLP, mas ainda no continente africano, o IC tem demonstrado uma preocupação contundente em ensinar PFOL a deputados e funcionários do Parlamento Nacional da África do Sul, do Banco Africano para o Desenvolvimento – em Tunes – e do quadro militar da África Megrebina, bem como a diplomatas – na Universidade Manouba de Tunes, no Instituto de Estudos Hispano-Lusófonos da Universidade Mohammed V – Agdal de Rabat e na Universidade de Argel (AFONSO, *op. cit.*).

No contexto europeu¹², o governo português é categórico quanto à sua política de internacionalização idiomática¹³. Segundo Gendreau-Massaloux (2002), os primeiros responsáveis por isso foram os padres e os comerciantes. No entanto, os emigrantes e o próprio sistema escolar europeu, que hoje valoriza o plurilinguismo, permitiram a difusão e a estabilização da língua portuguesa no interior da Europa. Assim, o ensino de PFOL é tutelado pelo IC, mas algumas embaixadas e/ou consulados de Portugal também viabilizam o ensino de PFOL na Espanha, França, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Reino Unido, Alemanha e Suíça.

De acordo com Soares (2002), a Suíça e a França eram, no início do século XXI, os países com o número mais elevado de cursos de PFOL, totalizando 724 e 604 respectivamente. De modo geral, o governo português os mantinha em funcionamento paralelo ou integrado à educação básica. Quanto ao território francês, o pesquisador esclarece que se trata de um caso particularmente interessante, pois, iniciado em 1919, o ensino de PFOL, neste país, apresentava-se, no início do século XXI, como totalmente financiado pelo governo local para o nível secundário (como também são alguns outros idiomas - alemão, árabe, inglês, italiano e russo), sendo, em contrapartida, pago pelo governo português aos luso-descendentes, os quais deveriam aprender o idioma como língua materna na educação básica.

¹² Por meio da *Rede Brasil Cultural*, o Brasil também desenvolve ações no contexto europeu. Entretanto, o alcance do Instituto Camões é consideravelmente maior, principalmente em virtude de sua localização geográfica e da preferência que muitas instituições europeias ainda mantêm pela vertente lusitana da língua portuguesa.

¹³ É importante frisar que a língua portuguesa também é ensinada, na Europa, por meio de iniciativas não restritas ao governo português, como é o caso de associações de portugueses ou empresas financiadoras. Isso se dá, por exemplo, em seis liceus alemães, em um curso de educação básica na cidade holandesa de Leiden, em trinta cursos na Espanha, em alguns liceus franceses e em outras ações desenvolvidas pela comunidade franco-belga e luxemburguesa. Muitas associações, no entanto, contam com o auxílio da IC, sobretudo para o recrutamento de professores.

Em nível superior, o português podia ser aprendido, à altura, como complemento de estudos em 32 universidades francesas e, como alvo de especialização, em oito (nas cidades de Aix-en-Provence, Bordeaux, Lyon, Montpellier, Paris, Poitiers, Rennes, Toulouse). Isso se devia a um acordo de cooperação bilateral que fora travado, no ano de 2006, entre o governo de França e Portugal, mas que, a posteriori, também passou a incluir o Brasil.

Embora a França permaneça como alvo dos planejamentos linguísticos do IC, é interessante notar que a realidade atual sugere uma alteração no quadro de influência exercida na Suíça, já que o país conta apenas com um leitorado e uma cátedra em funcionamento. De modo geral, o alcance do governo português é hoje, por exemplo, consideravelmente maior na Alemanha, o atual centro de poder europeu, no Reino Unido, em alguns países europeus de economia mais instável (Itália e Espanha, por exemplo) e no leste do continente (em países como a República Checa ou Bulgária).

Esta realidade permite, portanto, inferir que os números apresentados no quadro anterior voltam-se, na verdade, à efetivação da política externa econômica. Isso é dito em virtude das constantes iniciativas lusitanas no âmbito de sua filiação à União Europeia, bem como pelas tentativas atuais de estreitamento de laços com a coroa inglesa e/ou da abertura de mercado e facilitação da instalação de empresas que venham a deixar o Reino Unido após o Brexit.

Em relação aos planejamentos linguísticos desenvolvidos nos Estados Unidos da América, o quadro e os dados citados tornam imediatamente possível constatar o quanto o IC os toma como prioridade. Um estudo recente de Reto *et al.* (2014) mostrou que a política linguística portuguesa logra de sucesso na grande potência mundial, pois a língua portuguesa encontra-se entre os dez idiomas mais procurados pelos norte-americanos. Neste contexto social e político, os planejamentos linguísticos são enfáticos no âmbito da comunidade universitária, mas também volta-se aos filhos de emigrantes, isto é, ao ensino de português como língua de herança.

Tal preocupação ligada ao desenvolvimento de planejamentos linguísticos referentes aos descendentes de portugueses expatriados é bastante pontual e merece ser destacada. Ao investir fundos neste sentido, o governo português viabiliza a manutenção do idioma entre diferentes gerações de um seio familiar, colocando os lusodescendentes como os mantenedores do uso internacional da língua portuguesa, garantindo o lugar do idioma e a sua circulação. Contudo, se o número contundente de leitorados portugueses nos EUA for

considerado, torna-se indiscutível que o foco do IC são os futuros profissionais americanos e, mediante esta constatação, não se pode deixar de apontar que os planejamentos linguísticos lusitanos também ocorrem no âmbito do ensino de PFOL em colégios de educação básica.

Vale destacar que os dados do quadro também mostram a presença do IC em vários países da América Latina e, inclusive, a manutenção de três cátedras em território brasileiro. Importa então que o leitor não deixe de notar que, sob vários aspectos, os planejamentos linguísticos da *Rede Brasil Cultural* e do IC ocorrem em espaços geográficos similares, abrangendo públicos parecidos, ao invés de expandir o seu alcance ao estabelecer um trabalho baseado na cooperação.

Neste momento, talvez tenham surgido, ao leitor, as seguintes perguntas: qual é a justificativa para a execução autônoma de planejamentos linguísticos de internacionalização por parte de Portugal e Brasil? Seria viável pensar em uma internacionalização da língua portuguesa e não do português brasileiro ou europeu? Partindo da constatação teórica de que a globalização gerou um *mercado de línguas* (CALVET, 2002), qual é o sentido de todos os dados apresentados? Esta disparidade contribui para o estabelecimento de um futuro de maior poder mundial à língua portuguesa?

Mediante todas estas possibilidades, o próximo tópico do artigo tenta propor algumas respostas e encaminhamentos para a construção de uma visão mais ampla de internacionalização da língua portuguesa. Essa visão, como será possível perceber, é referente à necessária constituição de uma política linguística da CPLP e não brasileira ou portuguesa.

5. *Minha pátria é a língua portuguesa*: à guisa de conclusão, qual é a real importância do processo de internacionalização idiomática e por que se deve ambicionar a ampliação lusófona por meio de um sistema de cooperação?

É inegável que o processo de internacionalização idiomática aponta para relações de poder: inserir uma língua em diferentes territórios geográficos significa expandir a cultura do povo que a utiliza, contribuindo para o fortalecimento da Indústria Cultural a ela relacionada, bem como para a construção de uma percepção mais favorável a seu respeito.

Isso torna claro que os diversos planejamentos linguísticos citados, neste artigo, ambicionam que o idioma de Portugal e Brasil adquira valor simbólico no mercado de línguas da atualidade. Todos eles figuram como tentativas de colocar a língua portuguesa no cenário

de competitividade idiomática existente no mundo (seja no contexto sul-americano, europeu ou qualquer outro), a fim de gerar linhas de força que poderiam romper a hegemonia das línguas de maior poder na atualidade.

Em conjunto, entretanto, não se pode falar que exista uma política linguística de internacionalização da língua portuguesa. Ao contrário, nota-se que a continuidade de planejamentos linguísticos que apontam para políticas no plural, bem como para línguas portuguesas no plural.

O alcance da *Rede Brasil Cultural* e do IC deixa ver que a internacionalização da língua caminha em paralelo com os interesses da macro política internacional dos dois países, subordinando a política linguística à política externa estatal, em uma tentativa clara de ampliar as zonas de influência do idioma, mas, antes de tudo, dos estados nacionais, em locais que poderiam gerar vantagens econômicas.

No entanto, os dados mostram que esta realidade não é a mais favorável. Estes planejamentos linguísticos, como parte de uma política de internacionalização de um único idioma, deixam ver que o fato de as iniciativas serem unilaterais transforma as ações, em alguns pontos, concorrentes e não complementares. O modo como a *Rede Brasil Cultural* e o IC atuam pode contribuir para o isolamento de força dos dois países e para a perpetuação de uma crença ligada à existência dos “dois portugueses” citados por Drummond. A ocorrência de ações não integrativas expõe que não existem linhas programáticas voltadas à unificação de forças ligadas à expansão da lusofonia e deixa entrever a necessidade de um debate internacional neste sentido.

Até que ponto existe realmente uma comunidade que se integra para, dentre outros fatores, criar uma política linguística voltada à internacionalização de sua língua comum? A realidade exposta pelos dados não é muito alentadora quanto à resposta desta questão. Eles esclarecem que não parece haver uma política que ocorre em sistema de integração e cooperação internacional.

Isso aponta para a necessidade de que os linguistas, envolvidos com o estudo das políticas linguísticas e especialistas na área, trabalhem no sentido de criar políticas comunitárias para a expansão do idioma, de modo que a internacionalização da língua da CPLP deixe de ser “línguas em português”, para tornar-se um “pátria” consubstanciada por esforços pragmáticos coerentes e fundamentados no objetivo de ampliar, sem o hasteamento de bandeiras nacionais, o seu alcance e poder internacional.

A língua portuguesa já se apresenta como uma língua de poder, uma vez que está entre as mais faladas e, portanto, se coloca como idioma estratégico no ambiente internacional multilíngue. Logo, muitos desafios se apresentam à concretização de políticas e planejamentos linguísticos que compartilhem a intenção de sensibilizar a comunidade internacional quanto à sua legitimidade.

É preciso ter ciência quanto à dimensão da língua portuguesa: não apenas em termos culturais, mas sobretudo em relação ao seu alcance econômico. Os vários planejamentos linguísticos, travados em paralelo nas agendas de política linguística brasileira e portuguesa, poderiam ser complementares, abrangendo os outros países da CPLP e evitando, por exemplo, a valorização de uma ou outra vertente da língua.

Falta, neste sentido, a criação de projetos comuns voltados, por exemplo, para a criação de materiais didáticos, eventos de promoção científica e cultural na área, propostas de formação conjunta e intercultural de professores (futuros leitores, professores de centros culturais ou apenas de PFOL), divulgação midiática, constituição de equipes realmente multilaterais para internacionalização linguística etc.

Sabe-se que, neste novo século, o ensino de língua portuguesa a falantes de outras línguas já conhece condições muito mais satisfatórias, dado os referidos esforços de Portugal e Brasil. Contudo, para que o idioma amplie o seu alcance como língua internacional, faz-se necessário refletir sobre a inexistência de uma política linguística e cultural de cooperação multilateral voltada para este propósito. É preciso, portanto, que os atores envolvidos (pesquisadores, professores e políticos) atenham-se à seriedade da necessidade de descentralização, criando condições e caminhos para o estabelecimento de uma contundente internacionalização da língua da CPLP.

No Estatuto que rege a comunidade (2007), consta a informação de que, dentre os objetivos gerais da CPLP, está a “materialização de projectos de promoção e difusão da língua portuguesa”. Além disso, o mesmo documento garante que o IILP

é a Instituição da CPLP que tem como objectivos a planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em fora internacionais (*op. cit.*, p. 4).

Assim, não restam dúvidas de que os referidos órgãos têm o dever de conjuntamente aperfeiçoar e expandir formas e instrumentos ligados à internacionalização da língua portuguesa, a fim de que as forças sejam somadas e os planejamentos linguísticos da área deixem de ser unilaterais.

Letras & Letras

Referências

AFONSO, Simonetta Luz. Estratégias do Instituto Camões para a promoção do ensino e divulgação da língua e cultura portuguesa no estrangeiro. In: BAPTISTA, Luís V.; COSTA, João; PEREIRA, Patrícia (Org.). **O mundo dos Leitorados**: políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 2009. p. 19-36.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. **Revista Guavira**, Três Lagoas, n. 06, p. 67-75, 2008. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ezWyOkjQIRMJ:scholar.google.com/+portugu%C3%AAs+para+falantes+de+outras+1%C3%ADnguas&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 Acesso em: 30 ago. 2016.

ARAÚJO, A P. QECR e o ensino de português como língua estrangeira: autonomia e aprendizagem. In: RIBEIRO, M. D. A. (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC**: questões identitárias e culturais. Ilheus: Editus, 2012, p. 209-223.

BERGER, Isis Ribeiro. O ensino de línguas como espaço para a difusão do português no mundo: estratégias e ações de políticas linguísticas. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 216-229, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/7184> Acesso em: 3 set. 2016.

BRASIL. **Balanco da política externa 2003-2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1> Acesso em: 10 set. 2016.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 51.2, p. 459-484, jul./dez. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf> Acesso em: 8 set. 2016.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, junho de 2011. p. 260-284. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26027/15240> Acesso em: 15 ago. 2016.

CALVET, Louis-Jean. **Le marché aux langues**. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: Plon, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

ESTEVES, José Manuel. Leitorados e outras questões. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 99-107.

GENDREAU-MASSALOUX, Michèle. A constelação linguística na Europa. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 63-70.

LOPES, Roseli. Instituto Camões cruza os mares para internacionalizar a língua portuguesa. In: **Portugal Digital: informação e comunicação luso-brasileira**. Disponível em: <http://www.portugaldigital.com.br/lusofonia/ver/20102818-instituto-camoes-cruza-os-mares-para-internacionalizar-a-lingua-portuguesa> Acesso em: 10 nov. 2016.

NÓBREGA, Maria Helena. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, p. 417-445, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603> Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, n. 1, p. 21-30, 2010. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, Christine. *et al.* (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RETO, Luís (Coors.); ESTÊVÃO, Pedro; ESPERANÇA, José Paulo; GULHAMUSSEN, Mohamed Azzim; MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino da. **O ensino da língua portuguesa nos EUA**. Fundação Luso-Americana, 2014. 141 p. Disponível em: <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf> Acesso em: 23 set. 2016.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SILVA, Diego Barbosa. O Passado no Presente: História da Difusão e Promoção da Língua Portuguesa no Exterior. In: **XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 2010, Rio de Janeiro (RJ). Cadernos do CNLF (CifEFil). Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV. p. 3018-3034.

SOARES, António. O Português na Europa e nas instituições europeias. In: In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 73-79.

STERN, H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1983.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**. n. 11, p. 1-29, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF> Acesso em: 15 out. 2016.

Artigo recebido em: 30.11.2016

Artigo aprovado em: 23.05.2017

**Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio:
dimensões para o ensino de leitura**
**Educational policies in prescriptions for High School:
Dimensions for the teaching of reading**

Lidia Stutz¹

Vera Lucia Lopes Cristovão²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de mapear as dimensões de linguagem explicitadas em prescrições educacionais brasileiras de Ensino Médio, a fim de compreender quais são os direcionamentos dados aos docentes para a prática de ensino para a compreensão escrita em línguas estrangeiras (LEs) e em língua portuguesa como língua materna (LPLM). A partir deste levantamento analisamos se as propostas para ambas as línguas aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita. O caráter documental do estudo tem como corpus seis importantes documentos que regem o currículo escolar para o referido nível nas duas últimas décadas: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (BRASIL, s.d.), Guia de Livros Didáticos: PNLDEM (BRASIL, 2015). A proposta para o trabalho didático com leitura nos documentos ancora-se na concepção de linguagem como fenômeno social e de interação verbal. Classificamos os elementos propostos nos documentos em ordem decedente em cinco dimensões: macro e microcontextual, organizacional, linguístico-enunciativa e cognitiva. Além dessas, duas outras dimensões foram categorizadas como: multimodais e digitais. Observamos que há maior fluidez nas propostas das duas línguas em aspectos microcontextuais e em alguns elementos linguístico-enunciativos. Embora haja interesse em propostas inter- ou transdisciplinares, nas demais dimensões não há maior aproximação nos documentos para facilitar e fortalecer a prática docente e contribuir para aprimorar as capacidades de linguagem discente.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão escrita. Prescrições educacionais. Línguas estrangeiras. Língua portuguesa.

ABSTRACT: This study aims at mapping language dimensions in Brazilian educational prescriptions for the high school, in order to understand the directions given to the teachers to develop their practice of teaching reading in foreign language (FL) and Portuguese Language as a mother tongue (PLMT). Considering these results, we also analyzed if there is any proximity or if the proposals show different paths to the teaching of written comprehension. The corpus of this study is composed of six important documents which guide the aforementioned school level in the two last decades: National Curriculum Parameters for High School (BRASIL, 2000), Curriculum Orientations for High School (BRASIL, 2006), Curriculum Guidelines of Paraná State (PARANÁ, 2008), National Curriculum Common Core (BRASIL, 2016), Guidelines of Reference for National High School Exams, and Guide of Textbooks for High School in the Brazilian National Plan for Textbooks (BRASIL, 2015). The language conception of written comprehension of all these documents is based on the verbal and social interaction. The elements proposed in the documents were classified in five dimensions which followed a descendent order: macro and micro-contextual, organizational, linguistic-discursive, and cognitive dimensions. Besides them, other two important dimensions were: multimodal and digital. The analysis of the proximity between proposals of FL and MT pointed to more fluidity in micro-contextual and in some linguistic-discursive aspects. Despite a focus on inter / transdisciplinarity in the proposals, the analysis of their dimensions makes it evident that no closer proximity is found in the documents to strengthen and make the practice of teaching reading less difficult for teachers as well as to contribute to improving the students' language skills.

Keywords: Written comprehension. Educational prescriptions. Foreign languages. Portuguese language

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO, PR. Este estudo inscreve-se na linha de pesquisa Linguagens, Leitura e Interpretação.

² Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL.

1. Introdução

A compreensão de textos, alvo do nosso estudo, é condição *sine qua non* para apreensão de saberes em qualquer disciplina escolar. Contudo, a linguagem torna-se o objeto de ensino e apresenta dimensões explícitas nas disciplinas de línguas portuguesa (LP) e estrangeira (LE). Em visto disso, esta contribuição tem o objetivo de mapear as dimensões explicitadas em prescrições educacionais brasileiras de Ensino Médio, a fim de compreender quais são os direcionamentos dados aos docentes para a prática de ensino de leitura. Esta pesquisa documental tem como objeto de análise seis prescrições educacionais que na maior parte delas dividem-se em ensino de LE e LP. A compreensão dos diversos documentos possibilita acessar quais saberes são contemplados na transposição didática externa³, visto que são esses os primeiros prescritores que deveriam evidenciar antecipadamente qual seria o agir e quais práticas precisariam ser realizadas pelo professor para alcançar uma determinada formação identitária dos educandos⁴ (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, BRASIL, 2015).

Considerando que a linguagem é o elemento central que alia estreitamente o ensino de línguas, buscamos tecer relações entre as prescrições educacionais centradas no ensino de leitura em LEs e em LP. Dois questionamentos direcionam nosso estudo: (i) quais são as dimensões prescritas ao professor quanto à compreensão escrita no Ensino Médio nos documentos norteadores do trabalho educacional? (ii) as propostas para o ensino de LEs e LP aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita?

Nesse sentido, este artigo foi construído em oito partes: Primeiramente, já aqui exposta, a introdução, seguida da segunda parte em que apresentamos as políticas educacionais e os índices de letramento. Na terceira parte contemplamos os gêneros textuais para a compreensão escrita em línguas. Na quarta parte descrevemos brevemente o percurso metodológico. Na quinta parte apresentamos as concepções de linguagem nas prescrições educacionais do Ensino Médio. Na sexta parte nos debruçamos sobre o levantamento das dimensões de linguagem para a compreensão escrita dividindo-a em três seções: a) as dimensões macro e

³ Transposição didática externa compreende o nível externo que provém do sistema mais amplo de ensino, é a transformação de um “objeto a saber” para um “objeto a ensinar” (STUTZ, 2012, p. 91).

⁴ Observamos que nas diretrizes consta “A compreensão dos documentos que compõem o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui **para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho**”. (BRASIL, 2015, p. 41, grifo nosso).

microcontextuais; b) dimensões organizacionais, linguísticas, enunciativas e cognitivas; e, c) dimensões multimodais e digitais. A sétima parte é direcionada para a necessidade de fluidez entre as disciplinas de LP e LE. A oitava e última parte destina-se a algumas breves considerações finais.

2. As políticas educacionais e os índices de letramento

Com relação ao ensino de leitura para o ensino de línguas, retomamos aqui apenas alguns documentos que a colocam em posição basilar nos últimos 20 anos. A preocupação que já se fez presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, grifos da autora), na Seção III, Art. 32º. “I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da *leitura*, da escrita e do cálculo”. A leitura é o elemento chave para compreender textos em todas as disciplinas e é objeto deste estudo com o intuito de observar os direcionamentos realizados para o trabalho dos professores de línguas do Ensino Médio.

O movimento mundial de "Educação para todos", decorrente do processo de democratização, tem a intenção de proporcionar equidade e justiça por meio da educação básica, e desde os anos 90 suscitou a reestruturação das políticas educacionais no Brasil. Junto a esse movimento instalam-se diversas outras organizações com propostas de regulações com o lema de fortalecer a educação, que por sua vez, estão ancorados em filosofias neoliberais e mercantilistas com o interesse maior no desenvolvimento econômico. O controle da educação e da escola, que é responsabilidade social e política da federação, é então dominada pelo mercado com coeficientes de regulação de produtividade.

Uma das organizações internacionais que segue esses moldes é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) - com o mecanismo de regulação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵ que escancara as recorrentes baixas posições brasileiras em matemática, ciências e leitura, desde o ano de 2000. Nosso olhar recai sobre a leitura pela necessidade premente da compreensão de textos e da linguagem em

⁵ Em 2012, a média do *score* alcançado pelos alunos brasileiros no PISA foi de 410 pontos ao passo que os chineses em Shanghai obtiveram os níveis mais altos com 570 pontos. Afunilando os índices, os alunos do Paraná tiveram o *score* de 422 pontos ficando aquém de outros estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Brasília, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais que tiveram maiores pontuações (423-433 pontos). Com relação às pontuações brasileiras nessa modalidade de provas observamos que houve uma insignificante melhora se compararmos a trajetória do ano 2000 para 2012 - com acréscimo de 4 pontos apenas.

todas as disciplinas. Observamos, no entanto, que se, por um lado, o exame de leitura nos mostra que quase metade dos nossos alunos (49,2 %) estão abaixo do nível básico de proficiência (Nível 2), demonstrando dificuldades na dedução das informações e no estabelecimento de relações entre as diferentes partes do texto, o que é um dado preocupante; por outro lado, salientamos a necessidade de olhar para os dados de forma mais sistematizada. O mero posicionamento de resultados sem considerar a conjuntura educacional e as condições docentes gera o que Daros (2013) denomina de "um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais".

Outro instrumento utilizado para aferir a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, é o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB). Observamos que os resultados mais satisfatórios estão nas séries iniciais, contudo, para o Ensino Médio as escalas são menores do que a estimativa, com 3,7 pontos desde 2013 ficando abaixo da meta estipulada de 3,9 e 4,3 pontos para os anos de 2013 e 2015, respectivamente (INEP, 2015)⁶. Esses dados contemplam tanto a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames para matemática e português. Os resultados têm sido utilizados para reforçar as desigualdades entre instituições educacionais brasileiras e para desqualificar o trabalho docente nos locais em que os índices foram menores. (BUENO; MASCIA; SCARANSI, 2016). Uma das interpretações governamentais para modificar o quadro existente é a criação de um novo documento - a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) - para melhorar os índices apresentados. Contudo, questionamos se a inserção de novos documentos seria o caminho, ou seriam apenas novos prescritores para o trabalho do professor? Na seção seguinte apresentamos os documentos que constituem o nosso corpus de análise e qual é a concepção de linguagem subjacente.

3. Os gêneros textuais para a compreensão escrita em línguas

A nossa ancoragem teórica fundamenta-se nos estudos de Voloshinov (2010) e nos estudos contemporâneos do construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), conhecido como a escola de gêneros de Genebra⁷. Salientamos o papel central da

⁶ Para maiores informações sobre os índices, consultar o site do INEP, disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

⁷ que está fundamentado nos postulados acima apresentados e nos pressupostos interacionistas vigotskianos de desenvolvimento e aprendizagem.

linguagem no desenvolvimento humano e buscamos compreender as ações e a participação ativa do indivíduo nas mais variadas interações sociais. Os estudos do ISD tiveram início nos anos 80 quando pesquisadores como Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier (1985) e Bronckart, (1997/1999) buscaram suprir dificuldades dos professores no ensino da escrita (BRONCKART, 2013/2004), com o intuito de realizar intervenções mais precisas na organização de textos e discursos em francês contemporâneo. A origem dos trabalhos, conforme explicita Bronckart (2013), partiu das necessidades dos professores em ir além do nível frasal com o intuito de compreender a organização geral dos textos e possibilitar a intervenção no ensino da escrita.

No Brasil, em meados dos anos 90, Machado, Rojo e Magalhães (MACHADO, 2009) realizaram os primeiros estudos direcionados para a LP e, nos anos seguintes, com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ancorados nos postulados do ISD, ocorreu a grande expansão desse construto em todo o país. As propostas do ISD para LEs foram inicialmente introduzidas em nosso país por Cristovão (2002, p. 4) ao defender a "noção de gênero como instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura" em Língua Inglesa (LI).

Diversos estudos de mestrado e doutorado sejam eles destinados ao ensino da produção e compreensão oral ou escrita, sejam eles voltados para a formação de professores de línguas foram realizados a partir desses primeiros trabalhos. No âmbito da leitura sob essa perspectiva destacamos alguns estudos como os de Biazi e Stutz (2007), Stutz e Biazi (2007), Petreche (2008), Beato-Canato (2011) e Borges (2015) que focam em elementos importantes para o ensino da leitura. Em Biazi e Stutz (2007) apresentamos uma primeira tentativa de proposta de sequência didática para leitura do gênero notícia para o ensino de LI na formação inicial de professores. Em Stutz e Biazi (2007) o foco recai sobre a construção de uma sequência didática para a leitura de tiras em quadrinho com o propósito de auxiliar os alunos na formação inicial a posteriormente produzirem materiais para o trabalho em escolas públicas na disciplina de Estágio Supervisionado. Petreche (2008) em dissertação de mestrado analisa sequências didáticas para gêneros do contexto digital em LI. Beato Canato (2011) centra-se no ensino de gêneros acadêmicos em LI para os fins específicos em curso técnico. O estudo de Borges (2015) analisa as capacidades de linguagem para a formação de leitores no ensino médio em material didático. Os referidos estudos realizam análises de materiais didáticos e partem da proposta de gêneros textuais e sequências didáticas sob os direcionamentos de ca-

pacidades de linguagem⁸ para leitura e para o ensino e aprendizagem de LI.

Por sua vez, Thévenaz-Christen (2014) e outros estudiosos do grupo GRAFE⁹ ao revisitarem outros percursos teóricos sobre leitura, dividem-no em dois modelos. Um que se fundamenta em concepção inferencial de tratamento da leitura - que visa a resolução de problemas; e que tem amparo na psicologia cognitiva e gramática textual. O segundo, que é parte da concepção interpretativa, é instrumentalizado por um modelo de texto que ancora-se na perspectiva do ISD com um foco que se diferencia da primeira proposta por ter as dimensões do gênero como elementos fundamentais para a compreensão escrita.

No modelo inferencial parte-se do pressuposto de que a leitura ocorre por meio do processamento de informações e que para tanto, o leitor utiliza-se de estratégias que auxiliam na memorização das informações. Conforme os autores do GRAFE, esta é uma visão representacional do que é apresentado no texto e não uma representação da constituição do texto. Priorizam-se os componentes semânticos e o conhecimento prévio sobre a temática e não as características específicas do texto e do gênero textual. Schneuwly (2016) explicita que a visão representacional alia-se à descrição do pensamento, ou seja, são ideias e sentimentos sobre observações e ações que são expressos no texto. Nessa perspectiva são contempladas as estratégias metacognitivas e a leitura crítica com o intuito de conduzir o leitor a maior autonomia (AEBY DAGHÉ et al¹⁰, 2017).

O modelo interpretativo contempla o viés dos gêneros textuais que se fundamenta em produtos sócio-históricos de atividades de linguagem (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ; 2009). A instrução para o ensino da leitura ocorre por meio do texto - concebido como a unidade de produção verbal a partir de um contexto situado. Conforme os autores, "o modelo baseia-se no pressuposto de que um amplo conhecimento sobre a diversidade de gêneros textuais e variação linguística favorece o desenvolvimento das expectativas do leitor e reforça sua capacidade de formular hipóteses interpretativas" (AEBY DAGHÉ et al., 2017, p. 21, traduzido pelas autoras).

A leitura de gêneros de textos demanda capacidades de utilização de linguagens diversas que envolvem operações do contexto macro e do contexto micro, da organização do

⁸ As capacidades de linguagem são "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52).

⁹ - Le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné - da Universidade de Genebra

¹⁰ Em relatório IBE - UNESCO produzido por Sandrine Aeby Daghe, Irina Leopoldoff, Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz and Simon Toulou

texto, dos parâmetros de textualização e dos mecanismos enunciativos. Por exemplo: o conhecimento de gêneros textuais da esfera acadêmica facilita a busca de informações e agiliza o tempo de leitura. O leitor proficiente é capaz de atribuir sentidos ao texto realizando antecipações/hipóteses sobre os objetivos e o contexto de produção do texto, visto que é a base de ação e produção de novos textos. O leitor precisa estar atento às dimensões diversas que constituem o gênero, bem como conseguir tecer relações com o seu conhecimento para posicionar-se de forma responsiva e ativa às novas informações (VOLOSHINOV, 2010).

A leitura, sob essa concepção, é constituída do 'germe da resposta' no qual um enunciado proferido gera como resposta uma 'contra-palavra' do receptor. Nesse sentido, o texto torna-se significativo por meio de traços de união dos interlocutores. Nos termos de Voloshinov, "compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente" (VOLOSHINOV, 2010, p. 131). Nesse caso, a compreensão leva a rever as nossas percepções e sempre está aliada ao lugar físico e social em que o texto é produzido e, a significação parte desse reconhecimento e compreensão do texto em uma interação assíncrona entre o enunciador e o receptor.

Entre os diversos conceitos-chave que norteiam os pressupostos do ISD estão os de textos e gêneros textuais. Sob esse viés, os textos são concebidos como "unidades comunicativas" sendo determinados pelo contexto de produção e com origem em ações específicas. Os textos são, portanto, as unidades empíricas, decorrentes de ações de linguagem e são qualificados em unidades comunicativas. Bronckart (2006, p.12) define os textos como

as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levam em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/lingüísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo.

Dessa forma, os textos apresentam, por um lado, características específicas e, por outro, as semelhanças com outros textos em termos de recursos linguísticos, objetivos e organização que, dadas as diversidades, possibilitam a classificação em gêneros textuais. Nas palavras de Dolz e Abouzaid (2015, p. 8), "os textos pertencentes a um mesmo gênero apresentam regularidades no nível da *estrutura comunicativa e semiótica*". As atividades de linguagem, por sua vez, são atividades práticas coletivas e que têm correspondência com os gêneros textuais.

Os gêneros textuais são constituídos de segmentos de discursos que se materializam por meio de textos impregnados de elementos da sócio-história. Nesse aspecto, são considerados pelas características que possuem servindo como parâmetros para realização de atividades didáticas visando a aprendizagem. Concebemos o texto como a materialização de uma ação de linguagem que contempla um objetivo específico conforme uma determinada situação de produção (BRONCKART, 1999). A interpretação do texto demanda operações cognitivas como: generalização, síntese e relação entre diferentes informações e operações psíquicas que visam a apreensão da informação do texto e do funcionamento do gênero textual.

A compreensão de textos sob o viés dos gêneros tem caráter social, visto que o leitor precisa considerar elementos do contexto de produção e de como a construção do texto tece tramas entre a organização e o conteúdo temático. Conforme Dolz e Abouzaid (2015, p. 19) explicitam, busca-se significação entre *"a intenção do autor, a forma do texto e os conteúdos temáticos dependem do gênero ao qual o texto singular pertence"*. Fica evidente que, para compreender a intenção e a construção do texto, torna-se necessário percorrer os caminhos do texto a partir de sua base, como uma atividade social e que se prende a um contexto específico constituído pelos traços da situação em que ocorre. O gênero textual selecionado pelo enunciador bem como a temática também dependem diretamente da ação social em curso.

Sob as lentes do viés discursivo, outros dispositivos transversais podem ainda prover uma orientação inicial sobre as relações entre local e global, isto é, sobre o sentido de modo geral e de partes específicas do texto, como, por exemplo, a compreensão do léxico e elementos de decodificação. Salientamos, assim, que não se refutam atividades já realizadas em perspectivas anteriores, e sim, a proposta engloba múltiplas facetas que conjuntamente geram compreensão. Nas palavras dos autores anteriormente citados, "o questionamento sobre o sentido geral do texto e sobre os significados das diferentes partes, o trabalho sobre o vocabulário novo presente no texto (...) e as atividades também visam dominar o código para a decodificação" (DOLZ; ABOUZAIID, 2015, p.19). Ou seja, as perspectivas de leitura decorrentes de outras concepções de linguagem unem-se à abordagem discursiva de leitura para construir a significação do texto.

Portanto, a leitura é uma construção de sentidos em que a língua não é transparente, pois a palavra é provida de significados diversos. Reforçamos a nossa fundamentação com Cristovão (2002, p. 40) ao asseverar que a leitura parte desses preceitos:

(...) a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado. A palavra deve

ser, então, vista como polissêmica e plurivalente, pois os significados são dependentes dos contextos em que elas ocorrem e dos valores ideológicos que as permeiam. Se, como vimos, todo ato de fala é de natureza social, a leitura também é social, bem como a forma de ler é aprendida socialmente. Por isso, o papel do outro e o caráter social da leitura são fundamentais para a aprendizagem de leitura.

Com base nessa asserção, inferimos que por meio da leitura retomam-se elementos do contexto de uma unidade comunicativa, isto é, de uma ação de linguagem na qual o enunciador parte de um determinado posicionamento, com propósitos definidos. Compreender os significados do texto e as ideologias demanda uma leitura que se ancore na ação social, de caráter situado. Acrescentamos ainda que a compreensão da configuração do gênero auxilia na construção dos sentidos do texto, por aproximar o leitor de operações psicolinguísticas utilizadas pelo enunciador para a construção de uma determinada mensagem. Assim, ler envolve "uma capacidade que forma um sistema psíquico complexo e diferenciado. Sob o viés vigotskiano, é um sistema que se edifica pela apropriação lenta de múltiplas práticas sociais cristalizadas notadamente nos gêneros textuais e que torna possível a realização de diversas outras atividades" (SCHNEUWLY, 2014, p. 14).

A nosso ver a compreensão escrita é deflagrada por um conjunto de dimensões macro e microcontextuais, organizacionais, enunciativas, linguísticas, cognitivas, multimodais e, no contexto atual, também digitais. A leitura é, portanto, um sistema complexo, por necessariamente contemplar a interação entre a expressão do autor e o entendimento do texto pelo leitor. O texto é essa unidade global que demanda leitura multimodal, não linear e linear para evocar a significação e revisita aos elementos contextuais, organizacionais e linguístico-discursivos.

Na próxima seção descrevemos o percurso metodológico.

4. Percurso metodológico

Esta pesquisa categoriza-se pelos procedimentos de caráter documental. Tecemos as relações entre os documentos para analisar as aproximações entre as prescrições estabelecidas nas propostas de leitura em LP e LE desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Para Fonseca (2002, p. 32), esse tipo de pesquisa parte de fontes sem tratamento analítico sendo

composto de documentos diversos¹¹. Em nosso corpus analisamos seis importantes documentos que regem o currículo escolar e que norteiam o trabalho didático do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008), Base Nacional Comum Curricular (2016), Matriz de Referência Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (BRASIL, s.d.), Guia de Livros Didáticos: PNLDEM (BRASIL, 2015).

Para realizar a análise deste imenso conjunto de dados, primeiramente identificamos as concepções de linguagem subjacentes aos documentos e, na sequência, identificamos os critérios adotados em cada um dos documentos com enfoque na leitura e, a partir disso, construímos categorias agrupadas em dimensões. O termo dimensão, conforme o dicionário Aulete Caldas, é um aspecto significativo de algo, e para o nosso propósito contribui para apresentar um panorama de elementos que se entrecruzam ou não nos documentos. A partir do agrupamento, observamos quais dos componentes apresentam nomenclaturas distintas para a compreensão de operações de linguagem que se aproximam e selecionamos uma única nomenclatura. Para realizar esse levantamento, inserimos os elementos em quadros de acordo com sete dimensões (macro e microcontextual, organizacional, linguístico-enunciativa, cognitiva, multisemiótica e digital) e analisamos em quais dos documentos eles estão presentes.

5. As concepções de linguagem nas prescrições educacionais do Ensino Médio

Nos PCNEs em LP (2000) a proposta geral e, conseqüentemente a de leitura, está articulada à concepção social e interativa da linguagem e para a qual o texto é unidade básica da linguagem verbal. O documento assinala que as expressões humanas contemplam todas as linguagens, mas para nortear o trabalho didático, há necessidade de priorizar a linguagem verbal. A compreensão do texto é guiada pela dimensão dialética que presume a possibilidade de construção plural de sentidos. Nos PCNEMs em LE (2000) é explicitada a inserção da LE na área de Linguagens Códigos e Tecnologias para prover mais visibilidade como disciplina. O texto atenta para a necessidade de trazer elementos que não se limitem ao nível metalin-

¹¹ “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão” (FONSECA, 2002, p. 32).

guístico e gramatical para “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 26).

As OCEM (BRASIL, 2006) de LP ancoram-se na abordagem interacionista que concebe a linguagem como uma capacidade humana utilizada para realizar as interações que ocorrem de acordo com condições e necessidades sócio-históricas. O documento tece as relações entre linguagem e língua, sendo a segunda compreendida como um das manifestações da primeira. Conforme exposto no documento, a língua “é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006, p. 25). Sob essa perspectiva, a compreensão escrita demanda um processo ativo do discente para ampliar os conhecimentos sobre as práticas de linguagem que convergem com o sistema escrito e com outros sistemas semióticos. Para tanto, compreender o texto escrito pressupõe diversas dimensões textuais atualizadas em gênero e “saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente lingüísticos)” (BRASIL, 2006, p. 31).

As OCEM (BRASIL, 2006) de LE apresentam propostas de letramento e multiletramento que demandam diversas facetas, uma delas é conceber a leitura como “uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social” (BRASIL, 2006, p. 116). Outras facetas envolvem a heterogeneidade da linguagem e da cultura cujas ocorrências se materializam em contextos específicos e que, no mundo globalizado dado o uso da internet, são constituídas pelas formas multimodais e de hipertexto.

As DCE em LP (PARANÁ, 2008) explicitam a concepção de linguagem como fenômeno de interação social sob os aportes Bakhtinianos/Voloshinovianos. A asserção “Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49). A LP contempla, então, conhecimentos lingüísticos e discursivos para ter acesso às diversas vozes sociais e elementos verbais e de outras linguagens enfatizadas nos multiletramentos. O texto, portanto, traz a junção de discursos, como um ato de uso social da linguagem.

As DCEs LEM (PARANÁ, 2008) atentam para as práticas discursivas das linguagens em múltiplas semioses. Remetem ainda aos inúmeros gêneros textuais como instrumentos para ampliar a compreensão sobre como a linguagem se configura em uso e a outros tipos

de interpretação na construção de significados por parte do leitor. Preconiza-se a leitura crítica com o cotejo de representações para (re)configuração de agires em situações diversas. A construção de sentidos demanda a atitude ativa do leitor que visa tecer relações entre as suas representações, as do autor e as do texto. Para a construção de sentidos, o leitor parte das representações de “sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido” (PARANÁ, 2008, p. 58).

A BNCC (BRASIL, 2015/2016), diferente dos documentos anteriores, tem como função estabelecer uma base mínima considerada “essencial” para todo os níveis de ensino regular, de educação infantil ao ensino médio. De modo geral, a área de Linguagens visa ao aprofundamento de habilidades de linguagem dados os campos de atuação quanto à "cultura, prática cidadã, trabalho e continuação nos estudos” (BRASIL, 2016, p. 501). Na BNCC de LP (na segunda versão preliminar, BRASIL, 2016) a ênfase recai sobre a linguagem com foco nas práticas da vida acadêmica, pública e profissional para a tecer relações entre esses diversos domínios e prover condições para reflexão crítica. O documento coloca em destaque ainda a classificação de elementos discursivos, textuais e gramaticais e os conhecimentos necessários para fortalecer a utilização dos meios digitais. Destaca-se ainda no referido documento a autonomia do aluno a partir da ampliação de capacidades de leitura, oralidade e produção de gêneros diversos como: “um ensaio, a constituição brasileira, um artigo acadêmico, assistir a um debate político e produzir um projeto de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 512).

A BNCC LE (BRASIL, 2016) que no Ensino Fundamental apontava para as relações pessoais (para si e para o outro), no Ensino Médio, tem como meta a coletividade para intervir e atuar no contexto em que vive. Assim, as prescrições sublinham a compreensão sobre implicações das decisões e ações humanas, com a necessidade de colocar o aluno como ator de questões sociais para prover maior autonomia intelectual, política e profissional. O ensino das práticas de linguagem em LE contempla os textos para ter acesso às dimensões linguístico-discursivas e culturais bem como fortalecer o conhecimento e a reflexão mais consistentes sobre temáticas relevantes. A reflexão visa conduzir os alunos para reforçar a criatividade e a percepção sobre expressão e atuação no meio social.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta cinco eixos cognitivos com foco em: dominar linguagens em LM e LE, compreender fenômenos, solucionar situações problema, construir argumentação e elaborar propostas. Embora a linguagem esteja presente

em todas elas, a tônica para nosso estudo recai sobre o domínio de diversas linguagens e as proposições argumentativas. Na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (s.d.) há nove competências das quais destacamos a necessidade de compreender e utilizar tanto à LE quanto à LP. Contudo, apenas um dos itens é direcionado especificamente para a LE e confere-lhe o papel de instrumento para apreensão de informações e culturas diversas. Quanto à LP como Língua Materna, citamos a apreensão para gerar significação, integração e construção identitária. Outras competências, em nossa leitura, são possibilidades para ambas as línguas, englobando: o uso de tecnologias da comunicação e da informação; o acesso e entendimento de sistemas simbólicos constituídos de linguagens múltiplas para estabelecer relações e ordenar cognitivamente elementos da realidade; e, cotejar diversas opiniões ou posicionamentos.

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015, p. 13-14) em LP tem como metas gerais a compreensão e produção de textos escritos e orais a partir de contextos de uso real, incluindo análise e reflexão sobre a língua. O documento advoga em prol da abordagem de gêneros advindos de esferas técnico-científica, política, do jornalismo de opinião e de trabalho com ênfase em "textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos". Sublinha-se ainda a necessidade de trabalhar com gêneros que sejam próximos aos interesses dos alunos. As coleções aprovadas, conforme o guia, estão aliadas a práticas de letramento com o objetivo de formar o leitor e levam em conta dimensões contextuais, discursivas, cognitivas como inferência e unidades menores do texto. O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015) em LE visa a formação do leitor crítico e, para tanto, explicita estar fundada em engajamento discursivo para prover cidadania com temáticas sociais pertinentes, diversidade de linguagens e gêneros de discurso. Neste guia, também são destacadas as dimensões contextuais dados os propósitos e condições de produção dos textos.

A base de sustentação dos documentos curriculares para ensino de LP e LEs aproxima-se da concepção de linguagem como fenômeno social da interação verbal. Recorremos à Voloshinov (2010, p. 127) ao considerar que "A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação ou enunciações". Entra em evidência a necessidade de aliar o ensino ao que Schneuwly (2016) denomina de inserção na escola de gêneros escolarizados que referenciam de forma explícita uma determinada situação de comunicação, com a estrutura

geral do texto e os elementos de textualização. Com esse enfoque, partimos para o levantamento das dimensões ensináveis para a compreensão escrita.

6. Levantamento das dimensões da linguagem para a compreensão escrita

Dividimos essa análise em três partes. Primeiramente, apresentamos as dimensões mais amplas que envolvem aspectos sociais e culturais denominadas aqui de dimensões macrocontextuais e microcontextuais. Na segunda parte apresentamos as dimensões organizacionais, as dimensões linguísticas e enunciativas e as dimensões cognitivas. Na terceira parte apresentamos as dimensões multimodais e as dimensões digitais.

6.1 Dimensões macrocontextuais e microcontextuais

Apresentamos o Quadro 1, a seguir, o panorama geral das dimensões macrocontextuais expostas nos seis documentos para LP e LE¹².

As dimensões mais amplas que envolvem aspectos sociais e culturais são contempladas nos seis documentos no que se refere ao ensino da leitura em LP. Para LEs observamos que a preocupação com aspectos macrocontextuais alia-se a apenas quatro documentos: OCEM, BNCC, ENEM e PCNEM. As dimensões nesse nível complexificam-se e trazem uma gama de elementos menores aliados à composição das outras dimensões. Ressaltamos que há correntes teóricas diversas e que por sua vez interferem na forma de conceber e utilizar as propostas para o ensino de línguas. Entre elas constam a competência sociocultural e a dimensão sociolinguística que se destinam a compreender como tradições e valores intelectuais, morais e espirituais e éticos de diversos meios da sociedade são materializados pela linguagem, e que tem como propósito levar os alunos a posicionar-se e participar de forma adequada em determinado contexto ou para ampliar a visão do aluno com relação à diversidade cultural e linguística. Essas dimensões estão expostas com maior recorrência nos documentos de LE como em ENEM, BNCC e PCNEM, mas também são contemplados em PNLD -LP e BNCC-LP.

¹² Nos quadros do levantamento apresentamos primeiramente elementos de Língua Portuguesa (P) e na sequência de Língua Estrangeira (E).

Quadro 1. Dimensão macrocontextual

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Competência sociocultural		+										
Dimensão sociolinguística												+
Intertextualidade			+				+					+
Discurso ideológico				+	+		+					
Apreciação estética, ética, política e ideológica												+
Representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de ser, sentir, pensar e agir	+	+										
Ampliar vivências com outras formas de organizar, dizer, valorizar o mundo							+					
Ampliar a noção de experiência com línguas desencadeadas de sentimentos, valores e possibilidades de autocohecimento e de interação com o outro							+					
Ampliar essa visão para compreendê-la como modos de participação efetiva							+					
Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística										+		
Conhecer e acessar outras culturas e grupos sociais		+										
Leitura multicultural				+								
Patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional									+			
Participação como autor e protagonista nas práticas sociais e que possa usar os conhecimentos linguístico-discursivos e culturais em LE para participar das interações por meio de textos sobre temas que envolvam o mundo diverso e a participação coletiva							+					
Compreender o uso de diferentes discursos para (des)valorizar preferências culturais, práticas e grupos sociais						+						
Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas articulando conhecimentos das linguagens com as outras áreas para compreender, refutar, sustentar pontos de vista						+						

Fonte: construído pelas autoras.

A compreensão por meio do intertexto é um dos requisitos para DCE, OCEM e PNLD em LP e não é alvo de nem um documento de LE. O intertexto demanda conhecimento de outros textos visto há a inserção de segmentos advindos desses outros textos, sejam eles de ordem implícita ou explícita no texto em fase de compreensão¹³. A compreensão de discurso ideológico é uma das proposições apresentadas em três documentos para LP, os quais sejam, DCE, BNCC e PNLD, e em um documento para a LE, disposto nas OCEM. A nosso ver, a inserção deste conteúdo em propostas de leitura poder gerar compreensão ampla do texto pelo valor semiótico da composição dos signos cuja formação ocorre nas interações sociais (VOLSHINOV, 2010).

Outros elementos como a memória e identidade nacional estão presentes apenas em ENEM LP e a compreensão sobre representações humanas na forma de ser, sentir, pensar, dizer, valorizar e agir por meio das interações são propostos no PCN EM de LE e LP e no BNCC LE. Observamos que os documentos apresentam interesses diferentes e que alguns itens embora expostos com nomenclaturas diversas advindas de abordagens teóricas também diversas podem levar a transposições parecidas na prática, dependendo do nível de conhecimento do docente. Há lacunas nas DCE de LE e no PNLD de LE que no rol de conteúdos apresentados não explicitam itens de leitura para essa dimensão.

Dando sequência ao nosso levantamento, apresentamos no Quadro 2 as dimensões microcontextuais que exploram o conteúdo temático e os aspectos do contexto imediato nos documentos.

Diferente do primeiro quadro, observamos que há maior convergência de elementos das microcontextuais nos seis documentos. Primeiramente, com relação à temática envolvendo também a heterogeneidade, há a inserção nas DCEs LE e LP e em PNLD - LP. Quanto ao interlocutor, observamos que é contemplado em todos os documentos de LP, mas em LE não consta em três dos documentos, os quais são DCE, BNCC, PNLD. Quanto aos objetivos, função ou intencionalidade do texto e do seu produtor, há uma dupla ocorrência em LP e LE nos documentos DCE, OCEM, ENEM, PCNEM e no BNCC há uma ocorrência em LP. A ampliação do objetivo como função sócio-comunicativa do gênero ou a função da linguagem em textos a partir das situações específicas é disposta em OCEM e ENEM de LP. As condições de produção e recepção (espaço e tempo) também são elencadas em cinco documentos de LP

¹³ Se excertos de outros textos ainda são pouco explorados, o arquitepo, isto é, conjunto de gêneros que constituem novos gêneros (BRONCKART, 1999), não são contemplados nesses critérios.

e não são tão enfatizadas no ensino de LE para OCEM e PCNEM. Compreender a origem dos textos a partir das esferas de circulação do gênero ocorre em DCE, BNCC, PNLD, ENEM de LE e em ENEM -LP e BNCC -LP.

Quadro 2. Dimensão do microcontexto

DOCUMENTO	DCE		OCEM		BNCC		ENEM		PNLD		PCN EM	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Conteúdo temático, identificação do tema	+	+										
Temática: heterogeneidade socio cultural brasileira									+			
Identificação da ideia principal do texto		+					+	+				
Interlocutor	+		+	+	+		+	+	+		+	+
Finalidade do texto	+		+				+	+				
Intencionalidade do texto/autor	+	+	+	+	+						+	+
Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor							+	+				
Contexto de produção, condição de produção, recepção (aspectos da dimensão espaço temporal de produção do texto)	+		+	+	+		+	+	+		+	+
Função sócio-comunicativa do gênero			+				+	+				
Campos / esferas / Percepção do ambiente no qual circula o gênero		+	+		+	+			+			
Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução							+					
Leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.							+	+	+	+		

Fonte: construído pelas autoras.

Ressaltamos que nas dimensões contextuais em LE o BNCC não traz elementos específicos para a compreensão escrita e o documento do PNLD, ao apresentar os itens de leitura, não tece relações com o contexto. Constatamos que há aqui uma lacuna que gera dificuldades ou fica descoberta nas propostas de didatização visto que a não priorização pode levar ao apagamento de análises contextuais em textos diversos dificultando ao aluno tecer relações com o texto e a própria realidade tornando as práticas pouco significativas.

6.2. Dimensões organizacionais, linguísticas, enunciativas e cognitivas

Nesta etapa mobilizamos as dimensões textuais e iniciamos com as dimensões organizacionais, conforme o Quadro 3.

Quadro 3. Dimensões organizacionais

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); progressão temática			+						+	+	+	
Macroestrutura (ordenação dos componentes que estruturam gêneros e efeitos de sentido)					+							
Elementos composicionais							+					
Tipo textual (referindo-se a gêneros)				+								
Modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal)			+		+				+			
Argumentos do texto (posicionamento) Ênfase em gêneros argumentativos Estratégias argumentativas para o convencimento (intimidação, sedução, comoção, chantagem)					+		+	+	+	+	+	
Organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos									+			

Fonte: construído pelas autoras.

A compreensão escrita do texto como uma unidade significativa demanda um ensino sistematizado da estrutura geral dessa unidade para prover caminhos interpretativos ao discente. As dimensões organizacionais fazem parte dessa estruturação. Em LP os documentos DCE, OCEM, BNCC, ENEM e PNLD elencam elementos como macroestrutura semântica, progressão temática, elementos composicionais, macroestrutura e organização de diferentes gêneros e tipos. Inferimos que no Manual do ENEM, embora não explicita esses itens também sejam válidos para a LE. Com relação aos diversos tipos textuais ou tipos de seqüências como o injuntivo, o narrativo, descritivo, argumentativo e dialogal para o Ensino Médio, há uma preocupação com a compreensão de gêneros da ordem do argumentar que são explicitados em DCE, BNCC, ENEM e PNLD de LP bem como em DCE e ENEM de LE. Notamos, porém, que no documento das OCEM em LE há uma confusão entre tipo textual e gênero que

pode levar o professor a perpetuar tal equívoco. A compreensão do texto a partir dos segmentos que o compõem é uma das carências no documento dos PCNEM em ambas as línguas e nos documentos BNCC e PNLD em LE.

Agrupamos no Quadro 4, a seguir, as unidades menores que constituem dimensões linguísticas e enunciativas.

Quadro 4. Dimensões linguísticas e enunciativas

DOCUMENTO	PCNEM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD	
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
Competência linguística		+										
Recursos ou estruturas linguísticas									+	+		
Plano enunciativo											+	
Modalizadores			+				+					
Vozes sociais			+		+		+				+	
Microestrutura (voz passiva e efeitos de sentido)				+	+					+		
Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, seleção lexical)			+					+				
Marcas linguísticas: pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito			+				+					
Coesão, coerência			+				+		+		+	
Progressão referencial/ referência textual			+	+			+					
Partículas conectivas do texto; operadores argumentativos/ Elementos de ligação/ Relação lógico-semântica			+	+			+		+	+		
Textualidade (articulação entre partes)									+		+	
Cognatos, grupos nominais, prefixos, sufixos, inferência lexical				+								
Categorias de palavras (substantivos, adjetivos, advérbios, por exemplo) função das classes gramaticais no texto			+	+			+					
Tempos e formas verbais			+	+				+	+			
Figuras de linguagem/ metáforas/ recursos expressivos					+		+		+	+		
Registro linguístico (formal/informal)			+					+	+			
Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. Patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional									+			
Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema										+		

Fonte: construído pelas autoras.

Os elementos contemplados em dois ou mais documentos são as vozes e efeitos de sentido, coesão e coerência, referenciação textual, conectores, classe gramatical, tempo verbal e registro linguístico. Se, por um lado, a competência linguística de PCNEM LE é ampla e engloba os demais elementos da tabela, por outro lado, carece de maior detalhamento que contribui para nortear o trabalho do professor. Os recursos linguísticos propostos no ENEM apresentam ainda outros desdobramentos de unidades menores para LP e LE. Os elementos enunciativos como vozes e modalizações são contemplados apenas em parte dos documentos de LP (DCE, OCEM BNCC e PNLD). A lacuna para o ensino de LEs precisa ser revista pela necessidade em compreender a responsabilidade enunciativa e os posicionamentos e julgamentos que emanam de diversas vozes sobre o conteúdo temático (BRONCKART, 1999).

As figuras de linguagem ou recursos expressivos são mais recorrentes em LP como observamos em BNCC, DCE e ENEM. Os elementos de coesão e coerência propostos em OCEM, DCE e PNLD em LP ramificam-se em progressão referencial, partículas conectivas em ENEM LP e em OCEM LP e LE, bem como no documento de DCE LP e também são apresentadas como articulação entre as partes, um dos parâmetros da textualidade em PNLD LP. Elementos com apenas uma entrada envolvem a formação de palavras, grupos nominais e cognatos em OCEM de LE; a relação entre variedades linguísticas a situações específicas de uso social e patrimônio linguístico para preservação da memória e identidade nacional em ENEM LP e associar vocábulos e expressões à temática em ENEM LE. Os tempos e modos de utilização dos verbos em textos estão presentes em OCEM LP e LE, DCE LE e ENEM LP.

Observamos pelos resultados apresentados que nas OCEM LP e LE, nas DCE LP e no Manual do ENEM - LP há maior explicitação sobre quais elementos precisam entrar em cena no ensino ou na avaliação. Nos demais documentos observamos a falta de sistematização e de clareza sobre o que enfatizar no Ensino Médio em leitura em ambas as línguas.

O Quadro 5 apresenta as dimensões cognitivas para leitura. As dimensões que denominamos de cognitivas provêm das teorias da psicologia cognitiva com estratégias ascendentes (localização de informações específicas do texto) e descendentes (formulação de hipótese) que contribuem para compreensão e interpretação do texto de modo geral sem necessariamente levar em conta a perspectiva de gêneros textuais. As estratégias de leitura são contempladas apenas em OCEM LE, DCE LE e em PNLD LP e LE. A localização de informações explícitas e implícitas é a única recorrência em ambos os documentos de LE. O documento do ENEM explicita apenas de forma genérica o procedimento de recepção dos textos, sem prover

maior detalhamento. Se o PNLD apresenta as estratégias e as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura e na grande maioria de documentos esse não é o foco, evidencia-se, portanto, um descompasso em relação aos demais documentos. Em OCEM LE a leitura crítica é ilustrada por uma atividade que envolve a forma e função dos anúncios publicitários e a atividade conduz o aluno a tecer críticas e buscar a compreensão sobre o que move o autor a escrever daquela forma.

Quadro 5. Dimensões cognitivas

DOCUMENTO	PCN EM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD		
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	
Ativação de conhecimento prévio												+	
Estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto								+					+
Interação texto-leitor pré-leitura, leitura e pós-leitura													+
Reflexão crítica													+
Formulação e verificação de hipóteses												+	+
Produção de inferências				+								+	+
Compreensão global do texto												+	+
Compreensão/Localização de informações específicas / detalhadas do texto				+								+	+
Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto								+					
Realização de leitura compreensiva do texto								+					
Ampliação do horizonte de expectativas								+					
Leitura crítica				+									
Procedimento de recepção dos textos									+	+			

Fonte: construído pelas autoras.

6.3. Dimensões multimodais e dimensões digitais

As dimensões multimodais envolvem elementos para-textuais e diagramação do texto como recursos gráficos inseridos em textos bem como os recursos não-verbais, que são

compostos por semioses diversificadas. O Quadro 6 apresenta o levantamento das dimensões em tela.

Quadro 6. Dimensões multimodais

DOCUMENTO	PCNEM		OCEM		BNCC		DCE		ENEM		PNLD		
	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	P	E	
Multimodalidade				+	+							+	
Recursos gráficos				+				+					
Recursos verbais e não-verbais		+						+	+	+	+	+	+
Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos		+							+	+	+	+	+
Fidelidade de diagramação leiaute do texto												+	

Fonte: construído pelas autoras.

O elemento multimodalidade é um dos critérios do PNLD LP e LE e também está presente no ENEM nos PCNEM LE e nas OCEM LE. As lacunas constam nos BNCC LE, OCEM LP, PCNEM LP, DCE LP. Para compreender esses elementos, nos apoiamos nos aportes da multimodalidade de gêneros de Kress e Van Leeuwen¹⁴ (1996), que reforçam a necessidade de introduzir também a compreensão de elementos da comunicação visual para maior criticidade do leitor, por contribuir a desvelar articulações ideológicas da utilização do poder, com relação às representações do meio externo e das representações internas e subjetivas; das interações sociais; e das materializações desses eventos comunicativos nos textos. Embora haja referência na maior parte dos documentos expostos, não há maiores especificações com critérios pertinentes para auxiliar o professor nas práticas de transposição.

¹⁴ Salientamos que os autores partem do arcabouço teórico da Escola de Gêneros de Sydney, a Linguística sistêmico Funcional, mas que consideramos como um diálogo pertinente para suprir esta parte da análise.

Quadro 7. Dimensões digitais

DOCUMENTO	ENEM		BNCC		OCEM	
	P	E	P	E	P	E
Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação (TCI)	+	+				
Identificar as TCI pela análise de suas linguagens	+					
Relacionar as TCI ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem	+					
Função social e impacto de sistemas de TCI	+					
Conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a Tecnologia de comunicação e informação (TCI) e culturas		+				
Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos de TCI	+					
Recorrer aos conhecimentos de TCI para resolver problemas sociais	+	+				
Hipertexto						+
Multimodalidade						+
Leitura informática (digital)						+
Reconhecer os contextos específicos de uma tecnologia global						+
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital			+			
Gêneros digitais / suporte em gêneros digitais	+					
Interlocutores em comunicação tecnológica	+					
Recursos linguísticos em gêneros digitais	+					

Fonte: construído pelas autoras.

Observamos a partir do quadro que há um enfoque específico para leitura digital com análise da linguagem no meio virtual, na qual são previstas relações com questões desenvolvimentais no que diz respeito à compreensão de textos apenas nos documentos do ENEM em LP e LE, BNCC LP e OCEM LE. Nos demais documentos do nosso corpus não há referência para a dimensão da tecnologia da comunicação e informação. São expostos nos documentos citados a compreensão sobre o suporte de gêneros digitais e análise linguística dos textos. O documento do ENEM atenta para a necessidade de se ter conhecimentos em LE para

ampliar as possibilidades de acesso a TCI e culturas. Em BNCC o enfoque se apresenta de modo genérico por meio da mobilização de gêneros digitais. Em OCEM LE a leitura para essas dimensões é composta por compreensão de hipertexto, contextos específicos de circulação e multimodalidade para gêneros digitais. Observamos que a integração das dimensões das tecnologias auxilia, sobremaneira, no aprimoramento e na utilização de formas mais críticas além de permitirem maior inserção dos alunos no mundo de circulação digital dos textos.

O conceito de leitura que defendemos remete a um sistema complexo de construção de sentidos, constituído a partir da mobilização de vários elementos das diferentes dimensões que compõem o texto e/ou o gênero. Por exemplo, em um texto, o elemento "recursos gráficos" da dimensão multimodal, em um gênero, o elemento de "conhecer e acessar outras culturas e grupos sociais", da dimensão macrocontextual, funcionam de forma intrinsecamente articulada na ação languageira de leitura. Portanto, a nosso ver, esses elementos deveriam estar presentes em todos os documentos em ambas as línguas.

7. Fluidez entre as disciplinas LP e LE

Retomando o questionamento sobre a aproximação ou distanciamento com relação às propostas em LEs e LP para compreensão escrita, observamos que a fluidez é baixa. Diante disso, evidenciamos que articulação é muito limitada entre as propostas de ensino de leitura em LE e LP. A construção dos quadros demonstrou que ainda são pequenos os espaços de aproximação para facilitar o trabalho docente que fortaleceria a compreensão do aluno a partir de dimensões recorrentes nas duas disciplinas.

A dimensão macrocontextual apresenta apenas uma recorrência para o PCNEM LE e LP - em "Representações simbólicas de experiências humanas manifestas nas formas de ser, sentir, pensar e agir". O desencontro das operações mais amplas do contexto mostra a fragilidade na construção dos documentos. Ocorre maior fluidez em relação à dimensão microcontextual em LE e LP, ao haver recorrência em ambas as propostas de ensino de línguas em todos os documentos na maioria dos elementos. Assim, os documentos de modo geral buscam resgatar elementos da "base de orientação" (SCHNEUWLY, 2004) na qual o texto foi produzido e que auxiliam no reconhecimento dos parâmetros físicos e sócio-subjetivos, elementos cruciais para tornar a compreensão textual significativa durante a prática de ensino.

Na dimensão organizacional há recorrência apenas na macroestrutura semântica em ENEM e a compreensão da configuração de textos da ordem do argumentar em ENEM e em

DCE. Em linhas gerais, permanece a carência de operações para o ensino dos segmentos que constituem o texto, seja pela análise da disposição temática, seja por meio dos tipos de sequência ou pela composição do texto. Na dimensão linguístico-enunciativa há seis operações em comum em ENEM e OCEM para ambas as propostas de línguas nos seguintes itens: progressão referencial, conectores, categorias de palavras e coesão verbal. As demais operações apresentam itens aleatórios sem maiores correlações. Na dimensão cognitiva as operações recaem basicamente sobre o PNLD. De modo geral, as dimensões expostas mostram que não há um direcionamento convergente para fortalecer o trabalho de compreensão escrita em ambas as línguas.

Na dimensão multimodal há sobreposição apenas em ENEM e PNLD para recursos verbais e não verbais, que são muito amplos sem apresentação de critérios mais explícitos, conforme já exposto. Na dimensão digital ocorre novamente duplicação em apenas duas operações no uso de TCI para reconhecer a função, impacto social e a resolução de problemas sociais.

A partir desses resultados, consideramos que a fluidez, fragilmente evidenciada nas propostas, se fosse tratada com maior pontualidade sob aspectos formadores que preconizam prática de compreensão escrita/leitura, facilitaria o trabalho docente. A fluidez é um elemento primordial para aproximar a planificação de propostas em LP e LE e que por sua vez auxiliaria na transformação dos saberes de objeto de ensino em objeto ensinado. Evidenciamos, portanto, a lacuna quanto à inter/transdisciplinaridade que, embora seja disseminada nos documentos, evidencia descritores cujo diálogo é desencontrado e não provê maior solidez ao ensino de línguas na escola.

8. Considerações finais

Esta pesquisa documental realizada a partir das prescrições para o ensino de leitura no Ensino Médio teve como objetivos a) fazer um levantamento das dimensões prescritas ao professor quanto à compreensão escrita no Ensino Médio nos documentos norteadores do trabalho educacional; e, b) investigar se as propostas para o ensino de LEs e LP aproximam-se ou mostram caminhos distintos para o enfoque da compreensão escrita. O arcabouço teórico de sustentação contempla os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Concebemos a leitura como uma construção de sentidos desvelados a partir de um conjunto complexo de dimensões que operam na compreensão do texto e do gênero textual. O corpus da pesquisa de

caráter documental foi composto por seis prescrições importantes dos últimos vinte anos para o ensino da leitura em LE e LP no ensino médio.

Primeiramente, evidenciamos que as propostas partem dos princípios sócio-interacionistas quanto à concepção de linguagem e portanto, amparam-se no fenômeno social da interação verbal realizado por meio de gêneros textuais. Com relação ao nosso mapeamento, evidenciamos sete dimensões para o ensino da leitura: dimensão macrocontextual e dimensão microcontextual, dimensão organizacional, dimensão linguística e enunciativa, dimensão cognitivas, dimensão multimodal e dimensão digital. No entanto, não há uma sistematização e os elementos que compõem as dimensões são distribuídos aleatoriamente. Com relação a proximidade as propostas de leitura em LE e LP, constatamos que há uma baixa fluidez que gera maiores dificuldades no ensino, ficando o professor com a responsabilidade em realizar articulações e construir proposta interdisciplinares que, a nosso ver, não se contemplam de forma satisfatória nos documentos por carecer de maior diálogo entre os propositores de documentos em LP e LE. Essa falta de articulação, conseqüentemente, pode acarretar a permanência de obstáculos da aprendizagem de leitura dos alunos.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; LEOPOLDOFF I.; CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ, T.; TOULOU, S. **Teaching and learning to read in a multilingual context**. Trad.: Garry White. International Bureau of Education – UNESCO, Geneva, 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247533e.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

AULETE, CALDAS. Aulete Digital - **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BEATO CANATO, A. P. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000400004>

BIAZI, T. M. D.; STUTZ, L. . A formação inicial em Língua Inglesa e a prática com gêneros discursivos. In: 4o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. **Anais ... SIGET**. Tubarão, 2007. p. 1918-1933.

BORGES, L.F. **O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa**: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo. 2015. 290 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138442>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. Versão, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: Plano Nacional do Livro Didático Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol. 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: Plano Nacional do Livro Didático Ensino Médio - Português. 2015. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Matriz de Referência ENEM**. s/d. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene_m.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

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.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio), 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRONCKART, J.-P (2004/2013). Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue? In: PANTEL, A. (Ed.) **Actes du colloque "Didactique des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme"**. Mende: Publications de l'ADOC, p. 59-80».

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours**. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris-Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.

BUENO, L.; Máscia, M. A. A.; SCARANSI, R. Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (Online), v. 31, p. 489-507, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

DAROS Jr. A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba. n° 13, p. 13-20. Jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp13-20.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, dez 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p5-25>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 20 out. 2016.

INEP. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Projeto básico PISA 2012**. Disponível em: <http://downloads/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e colaboradores; Lília S. Abreu-Tardelli e Vera L. Cristovão (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SCHNEUWLY, B. Le genre: outil langagier constitutif de l'enseignement des langues. Apresentação oral em Conferência de Abertura. **Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas.** UFCE, Fortaleza, Ceará, nov. 2016.

SCHNEUWLY, B. Préface. Thévenaz-Christen. T. (Ed.). **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.** L'exemple genevois. Namur: Presses Universitaires de Namur. 2014, p. 13-19.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês.** 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Ed.). T. **La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire.** L'exemple genevois. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 13-19.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. Sao Paulo: Hucitec, 2010.

Artigo recebido em: 31.03.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017

Ensino da língua na perspectiva discursiva: um exercício de leitura

Language teaching from a discourse perspective: A reading practice

Victoria Wilson da Costa Coelho¹

RESUMO: O trabalho concentra-se nos modos de conceber o ensino da língua portuguesa sob a perspectiva discursiva de raiz bakhtiniana, considerando, especialmente, os sentidos da “compreensão ativa e responsiva” da linguagem e do discurso. À luz do modelo ideológico de letramento e de alguns subsídios da pragmática, a sala de aula é entendida como espaço (de tensão) de construção de linguagens e conhecimentos oriundos de esferas distintas que ali se integram a partir de e com base em experiências sociais e subjetivas tanto de professores quanto de alunos. Objetiva-se elaborar uma aula em que os alunos sejam convidados a refletir e compreender que as palavras estão prenhes de um “conteúdo ideológico e vivencial”, pois “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos”, mas atos de fala, ações com e sobre a linguagem. Articular o campo do letramento à teoria enunciativa bakhtiniana e ainda ao campo da pragmática é uma forma de entender como os aspectos sociais, extralinguísticos constituem, integram a língua e o discurso e os tornam vivos, ao mesmo tempo em que constituem os sujeitos em situações reais de interação, nas várias esferas sociais da vida. Integram-se a esse trabalho pedagogias que questionam a “visão bancária” do ensino e os saberes dominantes em relação aos outros saberes, a fim de, por meio do ensino da língua e da gramática, desestabilizar e desnaturalizar significados e sentidos regularizados e sacralizados.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. Responsividade. Dialogismo. Letramento. Pragmática.

ABSTRACT: This work is focused on how the teaching of the Portuguese Language is conceived of from a Bakhtinian discourse perspective, especially when considering the meanings of “active and responsive comprehension” of language and discourse. In the light of the ideological model of literacy and some pragmatic frameworks, the classroom is viewed as a (tense) construction space for language and knowledge. Knowledge stems from different environments and is integrated in the classroom from and based on the social and subjective experiences of both teachers and students. The aim is to elaborate a class in which the students are invited to reflect and understand that words are full of “ideological and experiential contents” because “they are not words that we utter or listen to”, but rather speech acts, actions with and about language. Interfacing literacy with the Bakhtinian enunciation theory and Pragmatics is a way to understand how the social and extralinguistic aspects constitute and integrate language and discourse, and also make them alive while constituting the subjects in real-life situations of interaction in several social environments. This work incorporates some pedagogies that question the “bank view” of teaching and the prevailing types of knowledge in their relation to other types of knowledge, with a view to using language and grammar teaching to destabilize and denature sacred and regularized meanings.

KEYWORDS: Language teaching. Responsiveness. Dialogism. Literacy. Pragmatics.

¹ Doutora. Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

1. Introdução

Iniciamos esse trabalho com as seguintes indagações: como a escola pode contribuir, no processo de letramento escolar em prol da formação humana e cidadã dos alunos? Como as aulas de língua portuguesa, entendendo-as como aulas de linguagem e discurso podem expandir as compreensões de leitura, escrita e conhecimento da língua? Como podemos, como professores, lidar com as experiências subjetivas e cotidianas integradas ao conhecimento escolar? São muitas as indagações e todas estão inseridas numa questão complexa e maior: o conceito de compreensão ativa de acordo com a perspectiva discursiva de raiz bakhtiniana.

Sob esta perspectiva, este trabalho visa a apresentar modos de conceber uma aula de língua portuguesa, integrando elementos da teoria pragmática que possam contribuir para se pensar o ensino. Recorremos ao gênero discursivo tirinha como “pré-texto” e não como instrumento voltado apenas para o trabalho metalinguístico, deslocado das funções e usos sociais da língua e da linguagem. Acreditamos que o texto na sala de aula é uma fonte relevante e inesgotável de produção de conhecimento criativo, sensível e dialógico para que se possam explorar as questões linguístico-discursivas (pragmáticas) e estéticas que nele se manifestam. Por essa razão, o ensino da língua na perspectiva discursiva faz alusão, na segunda parte do título, ao ensaio “Exercício de leitura, escrito por Antonio Cândido (1958) a respeito do poema Rondó dos Cavalinhos de Manuel Bandeira. *Exercício de leitura* é um convite à reflexão, convite à leitura, prazerosa, sim, mas costurada e elaborada, em seus mínimos detalhes, como exercício “responsivo-ativo” para que todos nós possamos assumir nossa condição de leitores (e falantes da língua), não apenas como observadores/letores passivos, porém, integrados aos movimentos internos da língua em constante e contínua tensão com os movimentos a ela externos. Nesse ensaio, Antonio Candido nos desloca de uma posição confortável de leitura, conduzindo-nos a viver uma outra experiência, para que, simultaneamente, possamos compreender, experimentar e viver o desconforto provocado e tecido pelo e no próprio poema de Manuel Bandeira, tal como nos versos, que funcionam como espécie de refrão: “os cavalinhos correndo e nós, cavalões, comendo”.

Na distinção entre sinal e signo, estabelecidas por Bakhtin/Volóchinov (1988, p. 93, 99), se encontramos ressonâncias com o ensaio de Antonio Candido, também fazemos relações importantes para os sentidos de compreensão com os quais pretendemos trabalhar em nosso exercício de leitura. O sinal insere-se no campo da identificação, um tipo de

compreensão passiva, ligado ao “componente normativo do signo linguístico” em que o reconhecimento se sobrepõe à compreensão; já o signo se realiza e se estabelece no campo da compreensão ativa e remete-nos ao domínio do ideológico. Enquanto o sinal “é uma entidade de conteúdo imutável”, estável, o signo é variável, flexível e nos convida ao diálogo permanente, à atitude responsiva ativa –, constitutiva da linguagem. Nesse caso, o sinal prevê a decodificação, a identidade permanente, o mesmo, que, ao se desestabilizar, pode se transformar em signo, pois só este está sujeito às ideologias, por isso, a compreensão só se faz sentir na mediação, no diálogo, nas interações, nos contextos onde ocorrem e se manifestam:

O essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, p. 93).

Os modos de conceber uma aula de língua portuguesa se inserem, portanto, no âmbito da dimensão alteritária e dialógica da linguagem, alimentados também pela pragmática e pelas pedagogias que questionam a “visão bancária” do ensino (Paulo Freire), à luz do modelo ideológico de letramento (Street, 2014). Estamos certos das inúmeras contribuições de estudiosos que pensaram, e ainda pensam e já formularam, exaustivamente, propostas, metodologias, gramáticas e ensaios sobre o ensino da língua, a leitura e a sala de aula. A intenção deste trabalho é a de convidar os leitores interessados a mais uma reflexão sobre o assunto, sem a tarefa, a princípio, de explicitar procedimentos metodológicos a serem adotados em sala de aula, e, sim, a de propor um “exercício de leitura” como aula de língua portuguesa; um exercício possível, dentre tantos já existentes, tecido no interior das tramas discursivas do gênero em questão.

2. Por uma dimensão alteritária da linguagem

Articular o campo do letramento escolar à teoria enunciativa bakhtiniana e ainda ao campo da pragmática é uma forma de entender a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem (GERALDI, 1996). E como práticas de linguagem compreendem-se as ações que se fazem com e sobre a linguagem, segundo Geraldi (1991). Nesse aspecto, essas práticas podem se aproximar das concepções pragmáticas em que se concebe a língua(gem) como atos ou usos de fala ou de linguagem, no sentido atribuído por Oliveira (2005, s/p): “Trata-se de

um ato intencional e político, aqui entendido como uma articulação individual dentro da dinamicidade semiótica social, que objetiva sempre alterar estados do sujeito ou do mundo”.

Por isso, o entendimento do modelo ideológico da linguagem nos é caro, uma vez que reivindica que se trate o letramento como práticas sociais da leitura e escrita, vinculadas ao contexto social e às relações interpessoais e intersubjetivas, tendo como horizonte a alteração de estados dos sujeitos no mundo. Enquanto o modelo autônomo “supõe que a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais”, reforçando a natureza objetivista e cientificista da linguagem (STREET, 2014, p. 104), no modelo ideológico, é possível, necessário e desejável integrar as práticas letradas locais já existentes, tais como os saberes populares, os saberes locais, familiares e vivenciais, a outras práticas, de forma a não desvincular os espaços e as ideologias do cotidiano no processo do letramento escolar.

Espera-se assim que a uma “concepção endêmica do letramento pedagogizado”, nos termos discutidos por Street (2014, p. 130), possa ser possível substituí-la por uma concepção criativa, construtiva, na valorização do letramento escolar. Precisamos problematizar os saberes escolares que se instauram como pedagogias dominantes, centradas nas ideologias do modelo autônomo de letramento, em prol de atitudes que visem à valorização das práticas de letramento escolar orientadas para a compreensão de que:

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos (ARROYO, 2011, p. 121).

Desnaturalizar, portanto, práticas de letramento enraizadas faz-nos entender que o modo com o qual as pessoas e as instituições se apropriam do letramento “é uma contingência de práticas sociais e culturais [subjetivas] e não só de fatores pedagógicos e cognitivos” (STREET, 2014, p. 201). Só assim continuaremos persistindo na luta contra a “visão bancária” da educação:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2014, p. 81).

Tudo que é compreendido, apreendido o é de forma dialógica, intersubjetiva, pois não há sujeitos desprovidos de palavras, emoções, conhecimentos, experiências subjetivas. Nem professores, nem alunos são *tabulas rasas* a quem se despejam currículos, conteúdos, projetos pedagógicos, pois, no processo do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito institucional e político da educação mais amplo, seja no âmbito restrito da sala de aula, em que as interações reais entre professor e alunos ocorrem, os atos e as ações se tornam mutuamente “responsáveis”:

Toda a essência da apreensão apreciativa de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, desprovido de palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que pode se chamar o ‘fundo aperceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido exterior (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, 147).

O discurso pedagógico, escolar espelha uma confluência de textos e discursos, crenças, valores e pontos de vista. Esse discurso que compõe o currículo e constitui o conhecimento escolar está marcado por um processo de *hibridização*. Segundo Lopes, o discurso pedagógico é uma arena de conflitos e não uma mera reprodução de diretrizes. Nele, “os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem” (LOPES, 2008, p.31). No currículo e no conhecimento escolar, marcados que são pelo hibridismo, deslizam-se sentidos e significados em razão do processo de recontextualização de linguagens, práticas sociais, objetivos, conteúdos, disciplinas. Os textos, escolhidos e trabalhados pelo professor, “são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, em novas finalidades educacionais” (LOPES, 2008, p.32). Daí a necessidade de entendimento das mudanças de significado ocorridas a partir das recontextualizações que se fazem na escola, quando trabalhamos gêneros, linguagens, informações, oriundas de outras esferas.

Para a reflexão sobre as recontextualizações em sala de aula, Lopes (2008, p. 32) propõe que se tomem como perspectiva as seguintes questões:

- Quais textos são privilegiados e quais são desconsiderados;
- Quais discursos se constituem;
- Quais orientações passam a ser valorizadas;

- Quais finalidades educacionais visam a ser atingidas;
- Por quais mecanismos essa recontextualização se desenvolve.

As questões remetem às ações pedagógicas que devem fazer parte do cotidiano de cada professor e reforçam a dimensão dialógica e a compreensão responsivo-ativa bakhtiniana: o que visamos, professores, educadores, quando fazemos determinadas escolhas em detrimento de outras; o que e para que lugar encaminhamos nossas finalidades educacionais (no caso das aulas de língua portuguesa, o que se privilegia?); que textos são escolhidos e por quê o são; como são articulados os discursos (dos textos, dos professores e dos alunos no processo de compreensão) e para que direção eles apontam; e, por fim, no processo de recontextualização, o que muda, o que permanece; o que se transforma em saber escolar e como se transforma (por exemplo, um categoria gramatical não terá a mesma função e o mesmo valor se enunciada em esferas distintas, em gêneros distintos, para diferentes interlocutores) no confronto das ideologias.

As questões formuladas por Lopes, no nosso entender, provocam os professores à reformulação de suas ações, em que o conhecimento, não mais isolado ou compartimentado, se torna, assim como a linguagem e os discursos, o lugar da réplica, da hibridização e confluência de vozes e de linguagens sociais; dos deslocamentos de sentido, graças às interações que se estabelecem nessa dinâmica.

Associadas a essas questões, seguimos a orientação metodológica proposta por Bakhtin/Volóchinov quando refletem sobre o enunciado como fruto das relações dialógicas e ideológicas, a saber: (1) as formas e os tipos de interação verbal estão estreitamente ligadas às condições concretas em que se realizam; (2) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, mantêm ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica; (3) a partir da compreensão de (1) e (2), passa-se ao exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 124).

Com base nessa orientação, a seção seguinte será dedicada ao exercício de leitura prometido, a fim de que sejam trabalhadas e compreendidas as formas/normas da língua, em sua dinâmica de relações e articulações com as circunstâncias sociais, as interações verbais e os atos de fala. Assim, esperamos que a dimensão gramatical da língua possa ser desenvolvida do ponto de vista dialógico; e a língua, entendida como enunciado, uma vez que os

enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua, o que os caracteriza como elos “na cadeia, muito complexamente organizada, de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p.283).

3. Um exercício de leitura: compreensão ativa x compreensão passiva

Introduzimos essa seção com uma tirinha de “Bichinhos de jardim”² com vistas ao trabalho com a linguagem, considerando a interação encenada pelas personagens. O enquadre remete a uma ligação telefônica prototípica do cotidiano da área do telemarketing: oferecimento e/ou venda de produtos bancários ao suposto cliente/consumidor, o que caracteriza um script organizacional ou semi-organizacional, devido à mistura das esferas pública e privada. O diálogo reproduz somente a fala de uma das personagens, a joaninha, que, no caso, é a cliente em potencial. Já as perguntas feitas pela operadora só são acessíveis, implicitamente, e devem ser inferidas pelo leitor por meio das respostas dadas por joaninha em sua interação.

No trabalho com a linguagem, os modos de apreensão de sentidos correspondem ao campo do reconhecimento e dizem respeito ao caráter regulador da língua; já o campo da compreensão da linguagem é o lugar dos modos de transformação (e não de apreensão tão somente) de sentidos, graças ao caráter de indeterminação da linguagem (GOULART, 2011, p. 130). Graças à opacidade da linguagem que a pesquisa e o ensino podem trabalhar a diversidade a as subjetividades – colocando-as como elementos constituintes e não mais secundários (cf. AMORIM, 2007, p.12). É o momento em que o ouvinte:

ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do ouvinte (BAKHTIN, 2006, p. 271).

² Essa tirinha foi retirada do *site*: https://www.google.com.br/search?q=bichinhos+de+jardim+tirinhas+clarinha&rlz=1C1CHZL_pt ou <http://www.uhull.com.br/2007/wp-content/uploads/thumb-clarinha.jpg>

Assim, vejamos como, diferentemente da oração, que é impessoal, de ninguém a ninguém endereçada, conforme pontua Bakhtin (2006, p. 301), o enunciado tem autor e destinatário, isto é, está sempre endereçado a alguém, o que revela como a construção de sentidos pode ser transformadora. Vejamos a tirinha e, em seguida, as propostas de ação com e sobre a linguagem:



A primeira cena é aberta com a mensagem da cliente à sua interlocutora: uma resposta, em forma de pergunta: “um cartão de crédito?”, seguida do restante do enunciado, pontuado pela exclamação. O conteúdo do enunciado mais o significado e o tom da pergunta remete-nos a um script organizacional que pressupõe um conhecimento de mundo para a contextualização e, conseqüentemente, compreensão da cena. A pergunta, na verdade, reproduz a suposta pergunta feita pela operadora, em sua ação de oferecer um cartão de crédito à cliente. O sinal de pontuação (?), em termos pragmáticos, discursivos, não corresponde a uma pergunta, em termos prototípicos, mas é o indício de uma reflexão, daquele momento inicial em que somos surpreendidos ao telefone com esse tipo de

abordagem. A resposta mesmo será confirmada com mais clareza na declaração seguinte ainda na mesma cena: “É, parece mesmo maravilhoso, mas não quero!”.

Podemos inferir que este enunciado responde a uma provável explicação da operadora sobre as vantagens e benefícios em se obter um cartão de crédito: a afirmação, dada pela cliente, introduzida pelo verbo ser (é) seguida do sintagma (parece mesmo maravilhoso) sugere, indicia sua concordância em relação às vantagens apresentadas. Ao enunciar que “é, parece mesmo maravilhoso”, a cliente mantém o script organizacional em equilíbrio e as relações de polidez que caracterizam as interações em que o ideal é manter a cooperação. O uso do modalizador “parece” exerce um papel dos *hedges* do tipo pressupositivos/ sugestivos, atenuando a força ilocucional de uma negação, no caso a negação seguinte (mas não quero), pois negativas não são bem consideradas na cultura brasileira, e, muitas vezes, são tomadas como atos não cordiais. No Brasil, críticas, recusas a ofertas são tomadas como ofensas pessoais, falta de educação e/ou consideração (ROCHA, 1998, WILSON, 2014).³ Daí, o uso do hedge “parece” que, seguido do modalizador “mesmo”, minimiza a força ilocucional impositiva do ato seguinte “mas não quero”. A introdução de “mas” (conjunção adversativa/ operador de contra-expectativa) prepara o interlocutor para uma outra cena: a resposta definitiva; a decisão final. O enunciado “mas não quero” é expressão de um desejo e, por isso, tem uma função expressiva, subjetiva mais saliente, e, nesse caso, mais forte em relação aos enunciados anteriores, pois introduzido pelo “mas”.

Consideramos, pois, todo o conjunto oracional “é, parece mesmo maravilhoso” como um ato de fala cuja função (discursiva e pragmática) é a de mitigar o grau de assertividade, de imposição e de ameaça à face do interlocutor, na verdade, dissimulando a intenção e o desejo real da cliente diante do oferecimento do cartão crédito. Do ponto de vista do locutor, ‘é, parece mesmo maravilhoso’ funciona como expressão de polidez, na dissimulação do sentimento verdadeiro para quebrar a assertividade/agressividade do ato. No campo da compreensão da linguagem, portanto, considerando-se o signo em seu contorno vivencial e ideológico, os sentidos se transformam e “é, parece mesmo maravilhoso” significa o que não é, pois, logo, em seguida, na outra parte do enunciado, aparece aquilo que indica ser o desejo real da cliente naquele momento e que se manifesta explicitamente em: “mas não quero”.

³ O professor pode aproveitar para fazer um levantamento com os alunos em relação a outras culturas, outras situações, etc., observando uso de termos e expressões que atuam com outros significados e suas repercussões nas interações, explorando as relações de polidez nas diferentes culturas. Trabalhar também os recursos gramaticais envolvidos – no nível da oração simultaneamente ao nível do enunciado.

Já do ponto de vista do interlocutor, o enunciado foi apreendido em seu sentido gramatical/literal: a operadora de telemarketing toma o primeiro enunciado como verdadeiro/literal – realizando a operação lógica, mas não pragmática, o que a motiva a prosseguir em sua abordagem, tendo em vista o lugar de onde se fala. No script organizacional, no qual a operadora se insere, é recomendável que se negligencie a segunda parte do enunciado e se valorizem somente as hesitações da primeira parte para a garantia do funcionamento da operação e seu efetivo sucesso.⁴

Na cena seguinte, “Sim, compreendo ... mas não quero”, podemos inferir que a operadora não se deu por satisfeita e continuou a insistir na oferta do cartão de crédito como se evidencia na primeira parte da resposta da cliente: “Sim, compreendo...”. Como vimos, o script organizacional se repete: a operadora persiste em seu objetivo, enquanto a cliente ainda se mantém vacilante/hesitante, não querendo se impor de fato (apesar da manifestação explícita dos enunciados “mas não quero” nas duas cenas: a anterior e esta), como podemos notar pelo emprego das reticências. São elas que expressam o tom, a entonação discursiva a que Bakhtin se refere. As reticências, prenes de significado, silenciam, ocultam sentidos, que são preenchidos na interação, nas brechas do silêncio, de acordo com as intenções comunicativas de cada participante e os enquadres de cada interação particular. Nesse contexto, podemos inferir que o/a atendente “provoca” a cliente:

(i) negligenciando e fazendo-se de desentendida em relação à segunda parte do enunciado;

(ii) preenchendo o silêncio (sentido/ouvido) das reticências de acordo com seus interesses, que se ajustam aos interesses empresariais e correspondem ao enquadre organizacional.

E a graça da tirinha reside no jogo entre as operações lógicas e pragmáticas que serão construídas e desconstruídas, transformadas no decorrer da interação, e, conseqüentemente, gerando vários sentidos. Na prática viva da língua, afirma Bakhtin/Volóchinov, “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1988, p. 95).

⁴ O professor pode explorar a função semântica e pragmática do conector: estabelecimento de ideias contrárias/lógicas (relação de coordenação) associada à projeção de uma expectativa, um ponto de vista oposto ao explicitado anteriormente (relações discursivas/pragmáticas). Também pode explorar com os alunos os pressupostos, as inferências e os implícitos.

Na abertura da terceira cena, “Qual parte você não entendeu da oração ‘eu não quero?’”, temos como pressuposto o fato de que a operadora continua exercendo seu papel, insistindo, “vendendo seu peixe”, afinada e condicionada ao script/enquadre situacional. Como inferimos que a operadora continua a insistir? Pela resposta da cliente – que não oculta sua insatisfação, como podemos depreender pela entonação discursiva: “Qual parte você não entendeu da oração ‘eu não quero?’”. Conforme já mencionado, não é o sistema da língua que nos dá a resposta para a compreensão do enunciado, mas aspectos discursivos, estilísticos ou expressivos e também os entoacionais: o ponto de interrogação – que não reivindica uma resposta, mas projeta (antecipa pelo tom e não simplesmente pela sua presença no enunciado) e reforça de modo intensificado a recusa da cliente diante da insistência da oferta do cartão de crédito pela atendente.

A força ilocucional mediada pela pergunta ressalta o posicionamento da cliente frente à insistência da operadora. O enunciado como um todo acentua o grau de assertividade da recusa “eu não quero”. Essa atitude da cliente significa, do ponto de vista pragmático, que os sentidos são negociados. Entenda-se negociação, segundo Oliveira:

como a possibilidade que os indivíduos possuem de se adequar/ transgredir as condições de uso vigentes nas diversas situações a que estão expostos e a um ajuste/violação aos interesses e valores em pauta para a obtenção do efeito intencionado (OLIVEIRA, s/d.).

A polidez, antes assumida pela cliente, como ato recíproco de proteção das faces e de dissimulação (“É, parece mesmo maravilhoso”), encobre outros atos que podem ser impositivos ou ameaçadores a nossos interlocutores e dá lugar a uma forma de tratamento mais hostil, respaldada pela insistência exagerada, ainda que prevista, do interlocutor. Nesta cena, a “máscara cai” e a verdade aparece: a operadora de telemarketing deve se ater apenas à “oração” ‘eu não quero’, a única que explicita verdadeiramente o desejo e a intenção do locutor. Afinal, qual é a parte da oração que a operadora não quer entender?

Nos enunciados (e não na oração), podemos “viver” a atitude responsiva, com a amplificação e a transformação do significado linguístico: “O colorido expressivo só se obtém no enunciado”, diz Bakhtin (2006, p. 292), isto é, nas interações, o que nos faz concluir que as palavras não têm sentido por si só: há palavras que remetem a emoções, mas não são expressivas; a expressividade só se manifesta no enunciado, como, nesse caso, em que podemos inferir o grau de insatisfação da cliente que é levada às últimas consequências, como

nos mostra a última cena: “Veja bem: ‘eu’ é o sujeito furioso da frase... ‘não’ é advérbio de abominação...”. Na realidade, afirma Bakhtin/Volóchinov:

“não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (id. op. cit. p. 95)

O tom hostil se acentua e a insatisfação dá lugar à fúria. O uso do verbo no imperativo na expressão “veja bem” mostra uma mudança radical de atitude polida-cordial positiva, para uma cordialidade negativa. A opção pelo verbo no modo imperativo já alude a um grau maior de imposição; associado ao advérbio/modalizador “bem”, seguido da pausa (na escrita pelos dois pontos e na fala por um breve silêncio), antecipa uma explicação. Há nitidamente uma mudança de atitude por parte da cliente nesse sentido e a expressão “veja bem” sinaliza esse movimento.

“Veja bem”, como ato de fala, representa uma reclamação, uma chamada de atenção, uma advertência e reforça a concepção de que o “traço constitutivo do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2006, 301); o enunciado é um acontecimento. Os enunciados não são e nem se dão em vazios, por isso não falamos o imperativo, mas solicitamos, damos ordens, fazemos advertências, reclamamos, etc..⁵ A vida projeta-se na língua: a expressividade ganha relevo e é um eco na cadeia dos outros enunciados:

A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). Eles podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2006, p. 306).

Operações de telemarketing são cenas comuns do cotidiano urbano; as abordagens realizadas pelos operadores são invasivas, pois perturbam a ordem da casa, do cotidiano,

⁵ Convidar o aluno a perceber a mudança de tom, de atitude – seja pelos recursos linguísticos seja pela discursividade. O modo imperativo pode ser explorado nesse momento da aula, cabendo ao professor trabalhar as nuances, as tonalidades de acordo com a natureza e a dinâmica das interações: de um tom menos impositivo, como nos casos de pedidos, convites para a intensificação da imposição como advertências, ordens, ameaças, etc., e as repercussões na interação.

alteram um estado de coisas – de um estado íntimo e privado, as pessoas passam a projetar outras identidades - assumem o papel de clientes e consumidores em potencial, pois

“Na sociedade atual, a identidade se constitui em um ambiente que aciona o desejo e estimula prazeres cambiáveis, em vez da repressão que acompanhou e delimitou a interioridade dos indivíduos na modernidade. As pessoas se vêem permanentemente solicitadas a fazer escolhas no universo das novidades ininterruptas do consumo”(FRIDMAN, p. 81-2).

O ‘eu’ entre aspas expande-se e transforma-se: de sujeito linguístico, sujeito simples, no nível formal/oracional, transforma-se em sujeito expressivo, real, no enunciado, como sujeito ‘furioso’, fúria essa que estende sua expressividade ao advérbio no enunciado seguinte. A mesma carga emotiva, expressiva é transferida para o advérbio de negação ‘não’, conforme postula a gramática. Mas na gramática do enunciado, a negação, por meio do uso do “não”, é débil, fraca. Na dinâmica do script organizacional, ‘não’ torna-se advérbio de abominação tal o incômodo, a insatisfação e a raiva da cliente – que, nesse caso, não tem mais nada a perder e “chuta o balde”.⁶

E, novamente, a polidez-cordialidade positiva transforma-se num movimento oposto, transgredindo as normas convencionais de convívio, uma vez que no que pesa a relação custo-benefício, a cliente não tem mais pudor, nem de perder sua face, nem de ameaçar a face de seu interlocutor: a criação de falsas necessidades e desejos, as políticas econômicas de mercado, invadem a intimidade, ameaçam os espaços privados, e as identidades tornam-se estilhaçadas.

Neste aspecto, os enunciados não são apenas instâncias articuladoras da vontade individual, mas refletem também a atmosfera social valorativa em que as pessoas estão inseridas. Obviamente, a pragmática ressalta a intencionalidade do sujeito, aqui entendida como um processo ativo e singular de responder às condições objetivas, e não como uma expressão de uma subjetividade pré-social (OLIVEIRA, s/d.)

Em síntese, é preciso compreender a tirinha e o seu enquadre no conjunto das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza em que

⁶Pode aqui o professor sugerir outras possibilidades para os demais advérbios listados pela gramática, de acordo com os contextos de uso. // Trabalhar a questão da identidade e cidadania (com e por meio da língua). Pode mostrar como a situação constrói o enunciado.

os atos de fala não existem isoladamente, mas “em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal”, retomando Bakhtin/Volóchinov (1988).

Assim, se a tirinha nos remete a clientes e consumidores em potencial, também pode nos levar à reflexão sobre os não-consumidores, os não-clientes, os excluídos globais ou “consumidores falhos” (FRIDMAN, p.84), aqueles cujos meios não estão à altura de seus desejos. “Esses ‘consumidores falhos’ não estão sendo reabilitados para o mundo do trabalho porque a sociedade não precisa deles (...)” (id.op.cit., p. 85): não há possibilidade de sujeitos na condição de consumidores e de cidadãos.

Não basta, portanto, assinalar e compreender que as práticas letradas estão inseridas em determinados contextos e são por eles afetadas. É preciso problematizá-las agudamente, como Arroyo nos estimula a fazer:

O direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades do aprender. O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados (ARROYO,2011, p. 121)

4. Por fim...

Em nosso exercício de leitura, tivemos a ousadia de discutir os dois modos de compreensão da linguagem: o reconhecimento (sinal) e a compreensão ativa (signo), retomando as ideias do Círculo de Bakhtin. Articular situações do cotidiano para a compreensão dos usos da língua e do discurso, respeitando-se a dimensão alteritária, é um desafio e um risco quando o horizonte é a aula. Os desafios metodológicos são maiores e conseqüentemente os riscos também o serão quando se pensa e se deseja o ensino da língua na perspectiva discursiva.

Não nos resta outra alternativa se não a de resgatar o pluralismo do pensamento bakhtiniano para reconhecer que o discurso é lugar de conflito e tensão, e que “os lugares sociais de onde se produzem discursos e sentidos não são necessariamente simétricos (AMORIM, op.cit., p, 13). Limitar o ensino de língua apenas à metalinguagem e à identificação de classes gramaticais e relações sintáticas desvinculadas, despregadas e isoladas dos processos de interação verbal e social é reduzir a língua à sua condição de sistema autônomo e abstrato sem vínculo com a realidade concreta, onde o discurso se manifesta. Os usos da linguagem envolvem mais do que o domínio das habilidades verbais e

do conhecimento metalinguístico, requerem a integração de outros tipos de conhecimento, atravessados pelas interações e pela dimensão alteritária da linguagem.

As aulas de língua portuguesa, como práticas de linguagem, devem se ocupar das experiências de diversos campos ou esferas, tais como o mundo do trabalho e do cotidiano, da arte e da literatura, das linguagens, em geral, da mídia e das multimídias, da ciência (pesquisa) e explorar o universo discursivo ou as linguagens sociais presentes em cada um desses domínios, sem negligenciar as experiências sociais, linguísticas e subjetivas dos sujeitos envolvidos: professores e alunos.

Mais importante, enfatizar que

“(…), um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, op.cit., p. 95).

A língua, como acontecimento, em que todo ato de compreensão é uma resposta, é um caminho possível para alavancar encaminhamentos teórico-metodológicos há muito delineados pelos estudos linguísticos. Todo discurso,

produz-se como ato num contexto singular e irrepitível. Podemos dizer que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido (AMORIM, 2007, p. 18).

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org..). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.11-25.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2012.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003.

_____/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

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

_____. **Linguagem e Ensino - Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras-ALB, 1996.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico (ou É possível comer formigas e rãs?): o letramento como horizonte político no Ensino Fundamental. In: NASCIMENTO, A. M. do. **Educação infantil e ensino fundamental: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011, p. 123-135. (Coleção Docência.doc, v. 4)

OLIVEIRA, J. A. A pragmática na sala de aula. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=772>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SOARES, M. B. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, A, BRANDÃO, E., MACHADO, Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ROCHA, J. C. de C. **Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014 [1995].

WILSON, V. Politeness or cordiality: how to deal with emotions in complaint contexts? In: SEARA, I. R. (Coord.). **Cortesia: olhares e (re)invenções**. Lisboa: Chiado Editora. 2014. p. 347-364.

Artigo recebido em: 29.11.2017

Artigo aprovado em: 26.05.2017

Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa

Production, correction and text rewriting: Results of a critical-collaborative action research

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz¹

Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

RESUMO: Neste artigo, nosso propósito é de divulgar alguns resultados decorrentes da participação de professoras do ensino fundamental em uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa que realizamos no município de Goioerê-PR. Por meio da pesquisa, objetivamos provocar reflexões sobre o ensino da produção escrita na escola, abrangendo o encaminhamento da produção textual, da revisão/correção e da reescrita de textos, na perspectiva de colaborar com a prática docente, de modo a torná-la mais consistente e consoante com a concepção dialógica e interacionista de linguagem, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos que regem os atuais referenciais curriculares de Língua Portuguesa. Dados os limites deste texto, nos propomos a analisar um recorte dos dados gerados no contexto da pesquisa, focalizando alguns encaminhamentos docentes de uma das professoras colaboradoras para a produção, correção e reescrita de textos, em aulas ministradas em turmas do ensino fundamental, antes e após as ações colaborativas. Para proceder a esta análise, sustentamo-nos em pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, nos estudos de Vygotsky (1991), na proposta de Geraldí (2006[1984]), Magalhães (2004), Ruiz (2010), Menegassi (2010,2012), Costa-Hübes (2012), entre outros. Como resultado, destacamos a importância de desenvolvermos uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa, tendo em vista as contribuições dessa colaboração com a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Formação continuada de professores. Produção textual. Reescrita textual.

ABSTRACT: In this article our purpose was to show some results of the participation of middle school teachers in a critical-collaborative action research carried out in Goioere-PR, Brazil. It aimed to lead to a discussion about how to teach text production at school, considering the instruction, the review/correction and the rewriting of textual productions. The major goal was to help teachers in their daily practice by making it more consistent with the dialogic and interactionist conception of language, while also following the theoretical and methodological frameworks that guide the current curriculum guidelines for the teaching of Portuguese language. Given space constraints, our this article reports on part of the data obtained in the research context, focusing on some of the teachers' feedback to the production, correction and rewriting of texts in the middle school classroom, before and after the research. The analyses were built on Bakhtin, Vygotsky (1991), Geraldí (2006[1984]), Magalhães (2004), Ruiz (2010), Menegassi (2010, 2012), Costa-Hübes (2012), among others. As a result, we show how important it is to develop a critical-collaborative action research, always aiming at its contributions to the teaching practice.

KEYWORDS: Critical-collaborative action research. Teacher continued learning. Text production. Text rewriting.

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2016). Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Paraná desde 1996. Atualmente, integra a Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Goioerê-Paraná.

² Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

1. Introdução

Trabalhar a Produção e a reescrita textual nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP), desde há muito constitui uma preocupação e até mesmo um desafio aos professores, principalmente do ensino fundamental. Durante décadas, o assunto vem sendo debatido e já foi alvo de muitos estudos. E mesmo que em termos teóricos esteja até bem resolvida essa discussão nos documentos curriculares oficiais, no cotidiano da sala de aula vivencia-se muitas lacunas quanto à articulação teoria-prática.

O ensino de LP e, conseqüentemente, da produção textual, em documentos curriculares oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) está pautado, além de outras bases teóricas, em pressupostos teóricos do círculo de Bakhtin, cuja compreensão de linguagem é dialógica e interacional. No Paraná, essa concepção encontra-se presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), atual documento referencial da educação básica no estado. Esses pressupostos teóricos foram propagados, dentre outros estudiosos da linguagem, por Geraldi (2007[1984]), ao apresentar a linguagem como forma de interação e o texto como unidade norteadora para as aulas de LP.

A partir dessa orientação e com base no que regem os documentos oficiais, assume-se que o discurso se configura em determinado gênero discursivo que, por sua vez, promove a interação entre os sujeitos. Sustentadas por essa abordagem, as propostas de produção de texto na escola deveriam priorizar a interação, dentro de um processo real de interlocução, todavia, isso nem sempre ocorre, como demonstram diversos pesquisadores da área, como Geraldi (2007[1984]), Antunes (2003), Menegassi (2003, 2012), Costa Hübes (2012), entre outros.

Inseridas nesse contexto como docentes da educação básica, ao ingressarmos no mestrado em Letras³ nosso interesse de pesquisa voltou-se ao professor e aos encaminhamentos que tem dado à produção, correção e reescrita de texto na sala de aula. Nessa perspectiva, optamos pela realização de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PACC)⁴, envolvendo mais especificamente duas professoras dos anos finais do ensino fundamental que se dispuseram a participar como sujeitos/colaboradores ativos, no intuito de

³ Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras Área de concentração: Linguagem e Sociedade Nível: Mestrado e Doutorado – Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Turma 2014-2016.

⁴A pesquisa intitulou-se *Ações Colaborativas para Encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental*, e foi desenvolvida entre fevereiro de 2014 e setembro de 2016, sob a orientação da Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

olhar para a própria prática, repensar, problematizar e (re)construir conhecimentos. Nesse âmbito da pesquisa, nosso papel, como pesquisadora, consistia na mediação colaborativa, com o objetivo de propiciar estudos e reflexões quanto ao trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. O estudo realizado circunscreveu-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que analisamos a linguagem em uso, com o intuito de colaborar com as docentes na condução de uma prática que considere a escrita como social e histórica.

A partir dos resultados problematizados na pesquisa, nosso objetivo, neste texto, é refletir acerca das alterações reveladas em encaminhamentos didáticos quanto ao ensino da escrita após a realização de ações colaborativas no contexto do ensino fundamental, sustentado pela seguinte indagação: Que alterações teórico-metodológicas são apresentadas a partir das ações de mediação realizadas? Na perspectiva de alcançarmos o proposto, apresentamos um recorte do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados, focalizando alguns aspectos quanto ao encaminhamento da produção textual e as formas de correção e reescrita desenvolvidas por uma das duas docentes colaboradoras, atentando-nos para a elaboração do comando de produção, as intervenções na correção e os procedimentos adotados para mediar a reescrita textual.

Assim, na primeira parte do texto procedemos a uma breve descrição das etapas da pesquisa, destacando os procedimentos utilizados para geração dos dados; na sequência, apresentamos uma explanação sucinta dos conceitos teórico-metodológicos que a embasaram; por fim, analisamos comparativamente os encaminhamentos de produção, correção e reescrita textual, elaborados e aplicados pela professora colaboradora da pesquisa (aqui denominada de P1), antes e após a participação nas ações colaborativas, procurando observar como os conceitos teórico-metodológicos abordados se fizeram presentes na ação dessa docente.

2. As etapas da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada contemplou, a exemplo de Angelo (2015), três etapas articuladas: *Diagnóstico Inicial, Ações Colaborativas e Diagnóstico Final das Ações Pedagógicas*, as quais estão relacionadas com os momentos citados por Magalhães (2004) para uma reflexão crítica que, como pesquisadora, propomo-nos a enfatizar: *descrever* a realidade do ensino da produção textual, *informar e confrontar* os problemas dessa realidade à luz do referencial teórico, no intuito de promover transformações e *reconstrução* de práticas a partir das ações de mediação.

Como parte inerente ao processo de PACC, realizamos, primeiramente, o **diagnóstico inicial** a fim de *descrever* a concepção de linguagem e de escrita presentes na ação pedagógica, destacando, assim, a realidade do ensino da produção textual e os pressupostos teórico-metodológicos vigentes. Para gerar os dados iniciais, recorreremos a dois procedimentos metodológicos: a entrevista e observação de aulas. Dentre os professores entrevistados⁵, voltamo-nos a apenas duas professoras, tendo em vista se tratar de uma pesquisa colaborativa que exige um acompanhamento mais próximo dos sujeitos. Ambas pertenciam ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da rede estadual de ensino, atuantes nos anos finais do ensino fundamental, em duas escolas públicas de um mesmo município da região noroeste do Paraná.

Após o diagnóstico inicial, organizamos, com a participação das duas professoras colaboradoras, a etapa seguinte da pesquisa – **ações colaborativas** – que compreendeu duas formas de ação: uma formação continuada (FC) que foi estendida a demais professores dos colégios nos quais a pesquisa estava sendo desenvolvida⁶; e a realização de sessões reflexivas com as professoras colaboradoras. Essas sessões se efetivaram paralelamente à FC e, posteriormente, durante o período de elaboração e implementação de um Plano de Trabalho Docente (PTD). Com esses encaminhamentos pretendíamos concretizar dois momentos da PACC: *informar* para promover uma (re)constituição dos princípios teórico-metodológicos que embasam a formação docente, e *confrontar*, levantando questões sobre o significado e o entendimento da prática sobre a produção, correção e reescrita textual.

Nos momentos de FC e sessões reflexivas, buscamos: a) promover reflexões teóricas sobre a perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, a partir de estudos de textos de apoio teórico-metodológico; b) analisar encaminhamentos didáticos com a produção, correção e reescrita textual, promovendo a articulação teoria/prática; c) subsidiar e assessorar teórica e metodologicamente as duas professoras, sujeitos da pesquisa, quanto à elaboração de um PTD envolvendo encaminhamentos para produção, correção e reescrita textual, que seria

⁵ Esclarecemos que, na etapa inicial da pesquisa, durante o procedimento da entrevista, participaram 04 professoras de LP, que atuavam em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, mas, posteriormente, para a observação em sala e planejamento de ações conjuntas, focamos em apenas duas professoras, com o propósito de garantir maior proximidade e, conseqüentemente, poder colaborar com maior êxito com as ações desenvolvidas.

⁶ A princípio, essa FC foi planejada para envolver apenas as duas professoras observadas. Todavia, como essa ação foi comentada na escola, despertou o interesse de outros professores que nos procuraram pedindo autorização para participarem dos estudos. Permitimos a participação dos interessados e o grupo se consolidou com 20 docentes atuantes no Ensino Fundamental.

implementado, posteriormente, em sala de aula, como parte da terceira etapa da pesquisa: o diagnóstico final.

É exatamente sobre esse último procedimento que nos detemos neste texto, uma vez que nos propomos a analisar e refletir acerca dos encaminhamentos adotados por uma das docentes (P1).

Cabe, então, descrevermos brevemente, na próxima seção, os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram nossos estudos e embasaram as ações colaborativas junto às docentes colaboradoras.

3. Os fundamentos teóricos da pesquisa

Todas as etapas da pesquisa foram sustentadas pela concepção dialógica e interacionista de linguagem que tem sustentação nos pressupostos do Círculo de Bakhtin. Para os componentes do Círculo, a linguagem apresenta e se constitui de relações dialógicas, uma vez que organiza a “natureza dialógica da própria vida humana” (BAKHTIN, 2015[1979], p.348). Assim, qualquer situação de comunicação, de interação com o outro está condicionada por forças sociais, por relações estabelecidas entre os interlocutores, por valores presentes na sociedade em que vivem. E essas relações complexas se organizam dentro de um amplo diálogo que as precedem e que as sucedem. “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 98).

Ao imprimir à linguagem um caráter social, o pensamento bakhtiniano possibilita-nos inferir que qualquer texto se concretiza (materializa-se) por meio dos gêneros, que, por sua vez, estão relacionados às esferas sociais da atividade e interação humana. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 279).

Conforme Costa Hübes, “Os gêneros do discurso são construtos teóricos, históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Compreendidos dessa forma, é impossível realizarmos uma interação oral ou escrita sem recorrermos a algum gênero, tipificado em uma esfera de atividade humana, mesmo que ao elegermos tal gênero o façamos por conhecimento empírico sem ter total consciência de sua construção composicional, estilística e temática. Logo, em se tratando do

ensino de LP, é impossível produzir um texto (oral ou escrito) sem que este se configure em determinado gênero. Por isso, se tomarmos a produção escrita como interação entre os sujeitos, não podemos deixar de considerar que:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116).

Ao compartilharmos desse pressuposto teórico, as nossas reflexões sobre o ensino de produção escrita são norteadas por essa forma de conceber a palavra, haja vista que neste princípio reside a essência da linguagem como forma de interação. Assim, escrever um texto significa fazer uso da palavra em função do interlocutor que determinará as escolhas quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional do gênero. Segundo Geraldi (2010), “Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010, p. 81). Essa atitude requer do aluno um posicionamento de autor que organizará o seu discurso (texto) em função do outro.

Geraldi, alicerçado pelos estudos bakhtinianos, desde a década de 1980 vem apresentando inúmeros questionamentos acerca do trabalho realizado com a produção de texto na escola, geralmente pautado em uma escrita higienizada, seguidora de normas, mas sem projeto, nem necessidade de dizer do educando, processo que denominou de redação escolar. Para o autor, “[...] ‘exercício de redação’ sempre foi pensado como um exercício, em que o sujeito só treinava” (GERALDI, 2006[1984], p.166).

Costa-Hübes (2012), ao realizar pesquisa em vários municípios da região Oeste do Paraná, analisando os enunciados das produções textuais, confirmou a existência dessa escrita como treino para a qual utilizou a terminologia “exercício de escrita”. Segundo a autora, “exercício de escrita são as atividades de produção textual em função do trabalho com determinado(s) conteúdo(s) da disciplina, objetivando ensinar o aluno a escrever. [...] Essas propostas de produção se esvaziam em si mesmas” (COSTA-HÜBES, 2012, p.10).

Compreendemos ser possível relacionar a “redação escolar” descrita por Geraldi (2007[1984]), ao que Costa-Hübes (2012) define como exercício de escrita, o que nos leva a perceber que mesmo décadas após a entrada dos estudos bakhtinianos no Brasil e a

propagação da concepção dialógica e interacionista da linguagem, principalmente por intermédio dos escritos de Geraldi (2006[1984], 2013[1991], 2010), parece-nos que ainda não se concretizaram, na escola, propostas de produção de texto alicerçadas em uma função social e na interação entre os sujeitos. Contudo, a busca de vários estudiosos e educadores por pesquisas na área demonstram a vontade de alcançarmos uma melhor forma pedagógica de conduzir o trabalho com a produção escrita.

Procuramos, ao longo de nossa pesquisa e das ações colaborativas, ressaltar as diferenças entre um ensino de produção textual sustentado em uma compreensão de escrita como forma e estrutura e de escrita como trabalho. Nesta última sustentamos nosso discurso pelo fato de compreendermos que esta perspectiva fundamenta-se na concepção dialógica e interacionista da linguagem. O encaminhamento teórico-metodológico da produção escrita como trabalho pressupõe a compreensão de que o ato de escrever/produzir um enunciado é um processo, que exige revisão, correção e reescrita(s), até que se consolide uma versão final (mas ainda provisória). Sobre esse processo, discorreremos a seguir.

3.1 A produção textual como um processo

Abordar a produção textual sustentada na concepção dialógica e interacionista da linguagem, em que a escrita é vista como processo/trabalho, requer a compreensão dos elementos que, segundo Geraldi (2013[1991]), são necessários para se produzir um texto. Para o autor, é necessário que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham estratégias para realizar (a) b c e d.

(GERALDI, 2013[1991], p. 137).

Amparada nos estudos de Geraldi, Costa-Hübes (2012), ao discorrer sobre as condições de produção, reforçou a importância de destacar tais elementos durante o encaminhamento que antecede a produção textual, ao propor que os alunos considerem, em

uma atividade de produção (oral ou escrita), a esfera social, os interlocutores, o gênero, o tema, a finalidade e as estratégias de produção.

A finalidade de uma produção escrita em situação de convívio social é determinada pela própria interação entre os sujeitos, mas, em situação de ensino, deve ser mediada pelo professor ao promover uma necessidade de interlocução por meio de determinado gênero, em função de interlocutor(es) definido(s), de um tema, de uma finalidade e de formas de circulação do texto. Segundo Menegassi, “o lugar de circulação do texto a ser produzido conduz o aluno à observação do gênero textual, da finalidade da produção e, também, do uso que fará da linguagem” (MENEGASSI, 2003, p. 57). Assim, dentre os encaminhamentos realizados pelo docente para a produção escrita na escola, é importante a organização de um comando⁷ para essa produção, seja de forma oral ou escrita. Trata-se de um dos procedimentos didáticos recorrentes na prática do professor, que apontará para a natureza da produção textual. As escolhas temáticas, estilísticas e composicionais que o aluno faz a partir do que lhe é solicitado podem estar articuladas a pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo professor que, nesse caso, podem conduzir o aluno a ter o que dizer para alguém, ou apenas levá-lo a uma escrita artificializada.

A partir dos pressupostos bakhtinianos e dos estudos dos autores citados, compreendemos a produção textual como um processo que envolve várias etapas: planejamento da escrita, efetivação do texto, correção (via leitura do aluno e análise do professor) e sua reescrita. Tais etapas estão integradas e são inerentes à prática de produção textual. Nesse sentido, os próprios documentos curriculares (DCE) indicam a necessidade de se considerar essas etapas:

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008, p. 70).

Dentre os passos inerentes à prática de produção textual, a reescrita é o momento de reconfigurar o texto em função da situação de interação que foi anteriormente definida.

⁷ Termo que adotamos, em consonância com Menegassi (2003) e Costa-Hübes (2012), para fazer referência ao encaminhamento escrito ou até mesmo oral realizado pelo docente para apresentar uma proposta de produção textual.

Contudo, no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental, nem sempre essas etapas (planejamento do texto, produção, revisão/correção e reescrita) são consideradas como partes de todo um processo; e a mais “negligenciada” é a reescrita textual. As razões para que esta etapa nem sempre seja efetivada são diversas. Segundo Gonçalves (2013), os elementos dificultadores de sua concretização partem de diferentes naturezas, das quais destaca:

[...], além dos referentes às condições do trabalho docente, tais como a excessiva carga horária de trabalho semanal, a grande quantidade de textos para corrigir e a falta de tempo para isso; são apresentados outros, de caráter didático, relativos às metodologias utilizadas tanto nas propostas de produção quanto na correção (GONÇALVES, 2013, p.10).

O ato de reescrever é antecedido por práticas de revisão/correção do texto, o que envolve a necessidade de repensar a natureza das correções. Se assumirmos apenas um papel de “corretor” no processo de produção textual, afastando-nos da cumplicidade, da cooperação e da mediação, estaremos considerando a atividade de produção textual como mero exercício de escrita, cuja repetição contínua, aliada ao bom uso das regras da norma culta, seria suficiente para tornar o educando proficiente no uso da língua. Todavia, conforme Geraldi (2013[1991]) nos alerta: “ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício de gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula” (GERALDI, 2013[1991], p.112). É fato que nenhum processo de reescrita nascerá espontaneamente do aluno-autor. Só será possível via mediação pedagógica. Assim, o papel docente para estimular a reescrita do texto passa pela compreensão da importância da mediação docente nesse processo.

No momento de análise dos textos produzidos pelos educandos, o professor deve levar em conta que o aluno já apresenta alguns conhecimentos sistematizados, consolidados e outros que se encontram em desenvolvimento, o que é denominado por Vygotsky (1991[1984]), consecutivamente, de seu conhecimento real e potencial. É sobre esse conhecimento potencial que a mediação do professor deve incidir, criando situações que propiciem atuar em relação ao que de fato o aluno ainda não domina. Segundo Costa-Hübes, “Nesse caso, a mediação se daria a partir de situações reais de escrita, tomando o texto do aluno [...] como revelador dos aspectos já internalizados pela criança, bem como daqueles ainda não abstraídos” (COSTA-HÜBES, 2012, p.6).

De modo geral, podemos dizer que a etapa da reescrita tem uma relação de dependência com a etapa de correção, pois está intimamente ligada ao papel do professor para encaminhar tais atividades. Como professora, sabemos os desafios e as dúvidas que nos assolam no momento da correção do texto do aluno e entendemos o quanto esta atividade pode influenciar na reescrita. A etapa da correção atribui ao professor o papel de co-autor e interlocutor real do aluno, pois, é nesse momento que apresenta intervenções que incidem na transformação ou aprimoramento do texto produzido. Assim, é fundamental, nesta etapa, analisar quais conteúdos já foram internalizados pelo aluno, em quais apresenta maior domínio e quais ainda não foram assimilados. Logo, o ato de corrigir/revisar um texto requer um olhar do professor tanto para os aspectos discursivos como linguísticos, de modo que, posteriormente, possa conduzir atividades condizentes que promovam, no aluno, uma reflexão/ação sobre o que escreveu.

Para orientar as docentes participantes da pesquisa e da FC quanto ao ato de corrigir o texto do aluno, recorreremos a estudos e pesquisas realizados por Menegassi e Gasparotto(2012) e Ruiz (2013[2001]), amparados, por sua vez, nas discussões de Serafini (1989). Dentre esses estudiosos, Serafini foi a primeira a debruçar-se sobre as formas de correção que se fazem presentes na atuação em sala de aula. Em seus trabalhos, destacou que essa prática não deve ser ambígua e precisa estar adequada à capacidade do aluno. Assim, identificou três tipos de correção que denominou como *correção indicativa*, *correção resolutiva* e *correção classificatória*. A essas, Ruiz (2013[2001]) acrescentou a existência de outra forma, a qual denominou de *correção textual interativa*.

Resumidamente, entendemos que na *correção indicativa*, o professor limita-se a indicar os problemas presentes no texto do aluno, ou anotar observações muito vagas sobre eles. Segundo Ruiz (2013[2001]), essas indicações podem aparecer acompanhadas de “expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema” (RUIZ, 2013, p.38[2001]). Na *correção resolutiva*, é o professor quem corrige todos os problemas no texto do aluno, solucionando, assim, equívocos textuais e gramaticais. Logo, “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2013[2001], p.41), substituindo, suprimindo ou adicionando termos, ou, deslocando partes do texto. Esse tipo de intervenção pode explicar a origem da expressão “passar a limpo”, a qual é largamente utilizada nos meios escolares. A *correção classificatória*, que foi apontada como positiva por Serafini (1989), configura-se em uma indicação dos problemas encontrados no texto, por

meio de uma classificação, composta por um conjunto de símbolos, os quais, de alguma forma, se relacionam com a natureza do problema indicado. Dessa forma, proporciona ao aluno a oportunidade de autocorreção, uma vez que os símbolos são previamente esclarecidos ao educando. Segundo Ruiz (2013[2001]), cada professor estabelece um sistema de símbolo, o que gera diferentes listagens de classificação.

Além dessas três formas de correção, Ruiz (2013[2001]) percebeu em seus estudos outro tipo diferente de intervenção, que era composto por comentários mais extensos, anotados, geralmente, após o texto do aluno (pós-texto), como se fossem bilhetes para dialogar com o educando acerca do conteúdo de seu texto e/ou da revisão que deveria fazer. A essa correção, a autora denominou de *textual interativa*. Para ela, essa forma de correção permite dialogar com o aluno mesmo que este não esteja presente fisicamente no momento da correção e indica, além de “cobrar” uma reformulação, os aspectos positivos da produção.

Consideramos, também, em nossos estudos, outra forma de correção, conforme proposta por Simioni (2012) que, embasada em Ruiz e Serafini, procurou adaptá-la à realidade de seu trabalho pedagógico com crianças da primeira fase do ensino fundamental, combinando-as. Assim, propôs o que denominou de *correção classificatória interativa*, combinando a *classificatória* de Serafini (1989) à *textual interativa* de Ruiz (2013[2001]). Segundo a pesquisadora, “a associação dessas etapas foi imprescindível e trouxe avanços significativos no desenvolvimento da escrita dos alunos. [...] conseguimos maior proximidade com os alunos” (SIMIONI, 2012, p. 181).

Após refletirmos sobre as formas de correção, apresentamos a lista de controle/constatações, conforme proposto por Gonçalves (2011; 2013). Ressaltamos que esse instrumento foi apresentado durante as sessões reflexivas, como um recurso pedagógico que poderia auxiliar o aluno a revisar o seu texto. Para Gonçalves, “a lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante” (GONÇALVES, 2013, p. 24). Acreditamos que, a partir do uso da lista, o aluno procede à revisão do texto, o que pode gerar uma primeira reescrita, uma vez que os dois processos estão interligados e não podem ser dissociados da etapa da correção.

Feitas as considerações acerca dos pressupostos teóricos, das concepções e dos conceitos subjacentes à pesquisa ora descrita, apresentamos, na próxima seção, uma análise comparativa de encaminhamentos observados na sala de aula de P1, antes e após a realização das ações colaborativas.

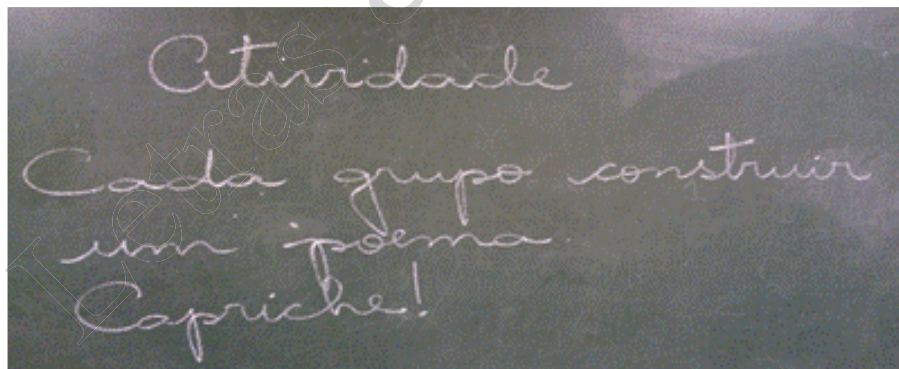
4. O trabalho com a produção, correção e reescrita textual na sala de aula

Posteriormente à realização das ações de mediação e reflexões colaborativas, a professora colaboradora (P1) elaborou e desenvolveu um PTD, no qual procurou incorporar práticas mais condizentes com a teoria em estudo e em conformidade com o previsto nas DCE (PARANÁ, 2008).

Dados os limites deste texto, apresentamos uma breve comparação entre dados gerados durante a etapa de diagnóstico inicial e durante o processo de aplicação do PTD (etapa de diagnóstico final da pesquisa) em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Procuramos estabelecer uma relação das ações efetuadas, observando o que P1 demonstrou compreender a partir das ações colaborativas, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e de interação com os textos teóricos propostos.

Primeiramente, trazemos os dados gerados durante o processo de diagnóstico inicial em relação à condução do trabalho com o comando da produção textual, a primeira versão do texto corrigida pela professora e a versão final, reescrita após a intervenção da docente. A Figura 1 apresenta o comando de produção:

Figura 1: Comando para produção: diagnóstico inicial



Fonte: dados gerados no contexto da pesquisa.

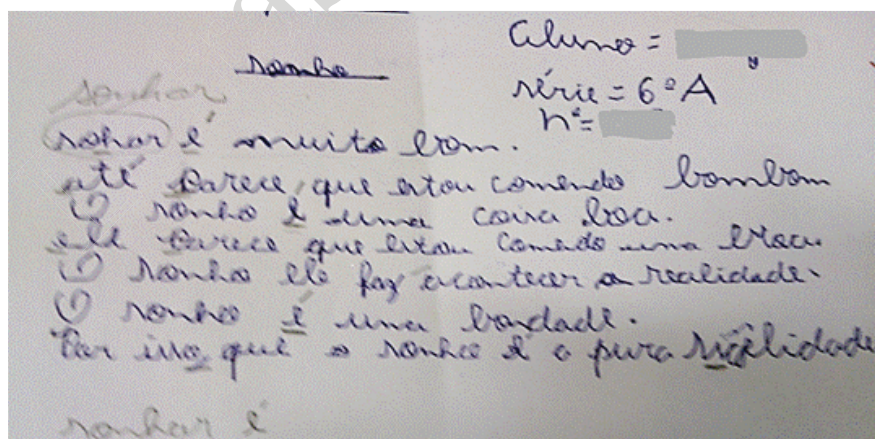
Ao analisarmos este comando à luz dos pressupostos teórico-metodológicos anteriormente apresentados e que foram explorados com a docente, posteriormente a essa etapa de diagnóstico, é possível observarmos que não foram nele contemplados os elementos que, segundo Costa Hübes (2012), deveriam constar em uma proposta de escrita que tenha como princípio a abordagem dialógica e interacionista da linguagem. Conforme a autora, é necessário que se indique, minimamente, o gênero discursivo, o interlocutor, a finalidade e o

veículo de circulação do texto. No comando registrado houve apenas a preocupação em estabelecer o gênero discursivo no qual a docente pretendia que o aluno se expressasse e não fica claro o assunto, o interlocutor, a forma de circulação do texto.

Uma vez definida a proposta, P1 orientou, na sequência, que o texto fosse produzido em grupo, o que não é nada conveniente à produção do gênero solicitado. O poema é um gênero que geralmente expressa sentimentos subjetivos do autor. Logo, em grupo não seria nada fácil aproximar várias subjetividades.

Durante a fase de efetivação da escrita, P1 procurou circular entre os grupos, mostrando proximidade com os alunos. Depois de concluída a produção, leu os textos, sugeriu pequenas alterações e pediu que “passassem a limpo”. Embora P1 tenha revisado os textos, a reescrita foi solicitada logo em seguida, não possibilitando ao aluno um distanciamento temporal necessário para sedimentar as informações. Segundo Simioni (2012), ao proceder à reescrita textual, é interessante “[...] propiciar um certo distanciamento da primeira escrita com o intuito de que, ao retomá-la posteriormente, [possa] observar possíveis inadequações não percebidas num primeiro momento” (SIMIONI, 2012, p.154). A correção se efetivou, predominantemente, nas formas *indicativa* e *resolutiva* (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2013[2001]), conforme demonstra a Figura 2:

Figura 2: Texto Sonho – primeira versão corrigida



Fonte: dados gerados na pesquisa.

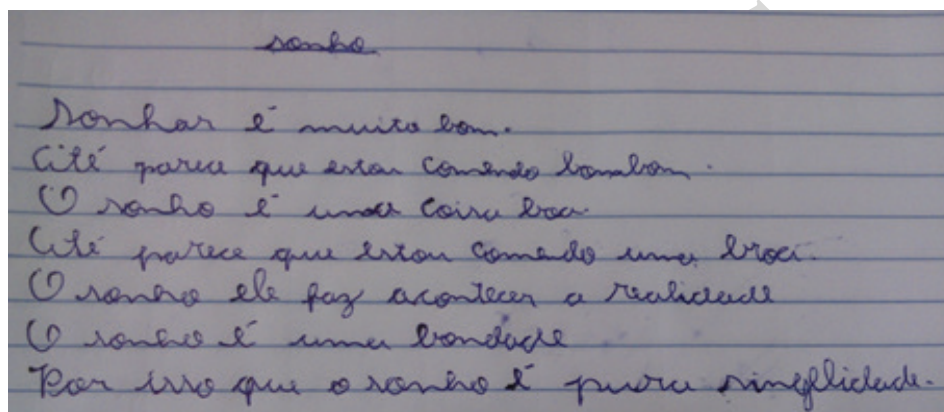
A *correção indicativa e resolutiva* predomina, pois, ao destacar a palavra com inadequação ortográfica "sohar", já sobrepõe a forma "sonhar". O mesmo ocorre com a palavra "sigelidade", sobre a qual insere o "n" para o registro de "singelidade. Também

ocorre com a palavra “e”, à qual acrescenta o acento agudo “é”. Embora haja pouca poluição visual no texto, o que favorece a reescrita, a docente aponta apenas para aspectos da microestrutura do texto, focando-se na ortografia e na acentuação, o que demonstra, segundo Menegassi (2010), influências de uma concepção de escrita com foco na língua.

Um fato positivo é que essa correção foi realizada junto com cada grupo, individualmente. Porém, ainda não prima pelos aspectos discursivos do texto.

Vejamos como ficou a segunda versão, reescrita pelos alunos, após a correção da professora:

Figura 3: Texto Sonho – segunda versão (reescrita)



Fonte: dados gerados na pesquisa.

O aluno realiza a reescrita, mas focando apenas nesses aspectos assinalados pela professora, inclusive deixando a expressão “o sonho ele” que não foi destacada (indicada) por P1 na primeira versão, sem alteração. De forma geral, inferimos que esse encaminhamento de produção textual não atendeu à necessidade de interação conforme requer uma concepção dialógica e interacionista de linguagem, pois não houve mediação que levasse em consideração, além de outros aspectos, os possíveis interlocutores do texto.

Na maioria das correções observadas quanto a essa proposta de produção, a ênfase incidiu sobre o atendimento organizacional do texto e, embora a docente tenha se esforçado para interagir com o educando e fazê-lo refletir sobre esses aspectos, não houve tempo hábil para uma reflexão linguística a respeito das inadequações, pois rapidamente foram identificadas e corrigidas.

Após as ações colaborativas, que compreenderam a participação de P1 na FC e nas interações via sessões reflexivas, a docente elaborou um PTD para ser aplicado em uma turma

do 9º ano, propondo a produção de um artigo de opinião. Sua proposta partiu de uma situação real de interlocução⁸, conforme apregoa Geraldi (2007[1984]; 2013[1991]). Cabe ressaltarmos que, ao contrário do que demonstrou durante a fase de diagnóstico inicial, em seu PTD, P1, antes de apresentar o comando de produção, utilizou as primeiras aulas para mobilização dos alunos quanto ao tema que seria discutido, lendo textos e discutindo a proposta temática. Com esse procedimento, ela levou em consideração o que disse Geraldi: é necessário “que se tenha o que dizer” (GERALDI, 2013[1991], p. 137) para que se efetive uma produção escrita.

Paralelo ao PTD, a docente organizou um vasto material didático composto de textos de diferentes gêneros, mas que abordavam a temática que estava sendo explorada.

P1 iniciou seu trabalho didático com uma discussão sobre o tema do artigo de opinião. Compreendemos que ela assim o fez motivada pela situação de interlocução criada para aquela produção escrita. Possibilitou, também, a leitura de dois artigos de opinião, acompanhados de questões que propiciavam o reconhecimento da situação de produção dos textos e do gênero a ser produzido. As sessões reflexivas que antecederam e acompanharam a organização do PTD foram fundamentais para que as aulas se configurassem dessa forma.

Depois dessas reflexões preliminares sobre o tema e o gênero selecionado para a escrita, P1 apresentou aos alunos a proposta de produção textual, organizada no seguinte comando:

Figura 4: Comando de produção 2

<p>- Análise de forma crítica, clara e coerente a temática proposta pelos textos lidos. Posteriormente, produza um Artigo de opinião que será colocado em mural da escola para a leitura de toda a comunidade escolar, focalizando uma das seguintes questões polêmicas:</p>	
<p>- O ALCOLISMO ENTRE OS JOVENS PODE SE TORNAR UM CASO DE SAÚDE PÚBLICA?</p>	
<p>- RESTRINGIR A PROPAGANDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS PODE DIMINUIR O SEU CONSUMO?</p>	
<p>- AS FESTAS QUE PROPAGAM A VENDA DE BEBIDAS ALCOÓLICAS PODEM INCENTIVAR O CONSUMO DE BEBIDA?</p>	
<p>TÍTULO</p>	
01	Alcool e seus males comido por a morte

Fonte: elaborado pela professora colaboradora no contexto da pesquisa.

⁸ A docente aproveitou um evento já existente na escola, qual seja, a Semana do Trânsito. Os textos, então, deveriam trazer informações e discussões sobre álcool e direção, com a finalidade de prevenção e conscientização da comunidade escolar. Para isso, seriam expostos no mural da escola.

Esse segundo comando de produção elaborado por P1 apresenta alterações significativas em relação ao primeiro apresentado na etapa de diagnóstico inicial. Neste, P1 indica praticamente todos os elementos que, segundo Costa-Hübes (2012), são necessários quando a proposta se sustenta na concepção dialógica e interacionista de linguagem. É possível observar que contém, no corpo do comando, informação clara a respeito do gênero no qual o texto será produzido (artigo de opinião), da forma de circulação do texto (mural da escola) e dos interlocutores (comunidade escolar), além de apresentar a temática através de três questionamentos, estratégia que possibilita ao aluno maior liberdade para se posicionar. A finalidade da produção não foi explicitada, embora constasse no PTD e tenha sido acrescida, oralmente, durante a apresentação da situação de interlocução proposta.

Após essa fase de planejamento, os alunos efetivaram individualmente a produção, a escrita (primeira versão). Na aula seguinte, a docente entregou a lista de constatações que elaborou a partir dos estudos que procedemos amparados em Gonçalves (2011, 2013), no intuito de que os alunos revisassem seu texto, mediados pelas questões desse instrumento. Ao inserir a lista, P1 proporcionou, de forma indireta, um diálogo com os alunos e destes com o próprio texto. Neste encaminhamento de revisão do texto, P1 enfatizou a possibilidade de *melhoria do artigo* e não focalizou apenas *o erro*, aspecto que era usual em sua prática inicial, visível na primeira fase da pesquisa. Desse modo, leu e explicou cada questão da lista (Figura 5).

Figura 5: Lista de constatações sobre o gênero artigo de opinião

ANÁLISE DO TEXTO	SIM	NÃO
Seu artigo parte de uma questão polêmica?	X	
Você colocou o leitor a par da questão?	X	
O texto tem característica argumentativa e sustenta uma opinião pertinente ao tema?		X
O título é coerente com o tema e incentiva a leitura do texto?		X
Apresenta argumentos que justifiquem a opinião apresentada?	X	
Elabora orações em concordância?	X	
Utiliza ortografia correta e acentuação corretas?	X	
Apresenta palavras repetidas ou desnecessárias?	X	
O texto apresenta conclusão sobre a questão polêmica tratada?	X	
Quanto a linguagem utilizada, está mais formal ou informal?	formal	

Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa

Embora fosse a primeira vez que fizeram uso desse instrumento, os alunos não tiveram grandes dificuldades em compreender o processo. Ao colocar em prática tais orientações, P1 demonstrou a consolidação desse conhecimento e a reconstrução de suas práticas iniciais, pois durante a observação de suas aulas, na primeira fase da pesquisa, constatamos ausência de revisão dos textos pelos próprios educandos.

Após esse procedimento, a etapa da revisão teve continuidade através da correção dos textos, agora pela docente. Nessa fase, P1 achou necessária uma discussão conosco acerca do uso da tabela diagnóstica⁹, instrumento que havíamos proposto durante as sessões reflexivas, o que denota alguns conhecimentos em NDP (Nível de Desenvolvimento Potencial) (VYGOTSKY, 1991[1984]), que necessitavam de mediações e reflexões que possibilitassem sua internalização. Ressaltamos que, embora tenha tido alguma dificuldade em proceder a essa forma de correção, ficou perceptível que compreendeu a importância de efetuar uma correção diagnóstica. Esse procedimento foi concretizado por meio do mapeamento dos maiores problemas apresentados nos textos dos educandos.

A docente demonstrou compreender a necessidade de propor ações de intervenção sobre os aspectos diagnosticados e nos revelou, naquele momento, que adotaria, ainda, a *correção textual interativa* (RUIZ, 2013[2001]), pois grampearia pequenos bilhetes aos textos, uma vez que, devido à extensão das produções, não sobrara espaço no pós-texto. No entanto, ao realizar a correção, achou por bem especificar, nesses bilhetes interativos, uma classificação numérica dos problemas encontrados. Percebemos, nesse encaminhamento, uma mescla das *correções textual interativa e classificatória*, procedimento que se aproxima do que foi proposto por Simioni (2012).

Articulada à etapa da revisão/correção encontra-se a etapa final da produção de texto: a reescrita. A esse respeito, P1 procurou realizar o que havíamos discutido na FC e em sessões reflexivas: encaminhou uma revisão coletiva a partir de parágrafos selecionados dos textos dos alunos, contendo os maiores problemas identificados na turma; e, na sequência, encaminhou a reescrita individual do texto, recorrendo aos bilhetes e à classificação numérica para apontar os problemas de ordem textuais.

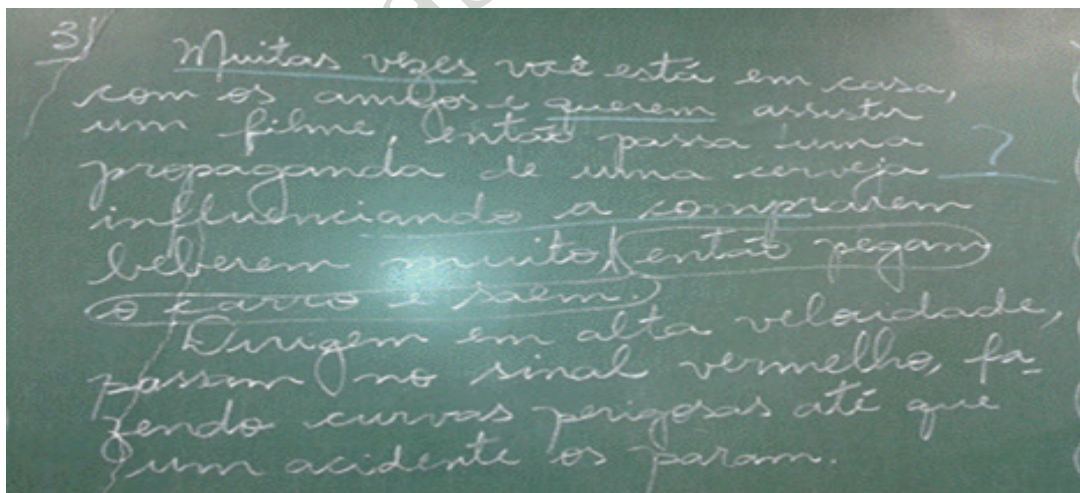
⁹ A Tabela Diagnóstica é um instrumento apresentado por Costa-Hübes (2012) que tem como objetivo auxiliar o professor nesse processo de revisão dos textos dos alunos. O instrumento aponta alguns conteúdos que podem ser diagnosticados no texto corrigido, reconhecendo-os com dominados (ou não) pelos alunos. Esses conteúdos correspondem ao gênero (atendimento à finalidade, ao gênero, ao interlocutor etc.), ao texto (coerência, coesão e aspectos gramaticais) e ortográficos.

No que se refere à reescrita coletiva, P1 destacou três trechos dos textos dos alunos, os quais apresentavam alguns dos principais problemas identificados nas produções. Passou-os no quadro e, assim que os leu, os alunos já começaram a fazer observações. Entretanto, a docente solicitou que tentassem reescrever individualmente em seus cadernos, pois, em seguida, discutiriam as sugestões de forma coletiva. Frisou que pensassem na concordância, coerência, pontuação e na clareza do texto. Os alunos realizaram a atividade com bastante concentração.

Depois disso, partiram para uma discussão coletiva em relação aos trechos selecionados, os quais os alunos liam e faziam sugestões. P1 mediava às operações linguístico-discursivas sugeridas pelos educandos que alternavam em substituições, acréscimos e supressões, enquanto que um dos alunos registrava a reescrita na lousa, ao lado do trecho original. Durante as tentativas de reorganização do parágrafo, percebiam repetições de termos, concordância, pontuação e incoerências, as quais procuravam ir sanando.

Dentre os parágrafos que foram revisados, selecionamos para esta reflexão, o que consta na Figura 6, o qual apresentava incoerência, contradição de ideias e generalização, exigindo – para além das adequações da microestrutura textual - reflexão linguística e discursiva.

Figura 6: Texto3 selecionado para reescrita coletiva



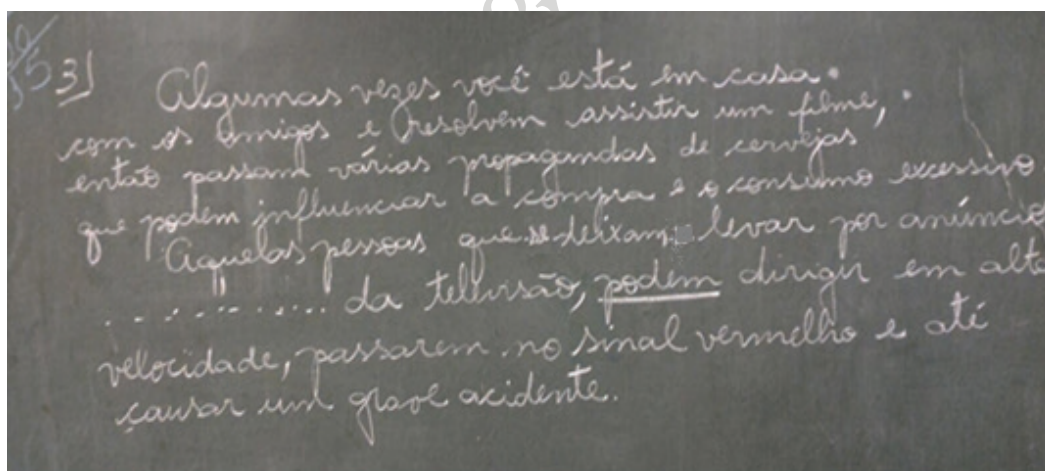
Fonte: dados gerados na pesquisa.

Iniciaram a discussão com a leitura do trecho, procurando analisar e modalizar esse discurso. As operações linguístico-discursivas realizadas priorizaram acréscimos de termos e

sinais de pontuação, deslocamento de parágrafos e expressões, supressão de repetições desnecessárias e substituições, visando à coerência textual. Importante destacarmos que, ao passar os trechos na lousa, a professora já resolveu os problemas de ortografia e acentuação que não constituíam seu foco no momento.

Constatamos, durante esse trabalho de revisão coletiva, que P1 foi demonstrando maior autonomia ao longo do processo. Iniciou, timidamente, com o primeiro trecho, atentando mais para os aspectos textuais e, aos poucos, foi exercendo a mediação de forma mais dialógica, instigando os alunos à reflexão acerca de aspectos relevantes para a clareza e a construção de sentidos do texto, o que provocou maior participação e adesão da turma. Segundo Gonçalves, “a reescrita vai, obviamente, exigindo do professor uma concepção dialógica da linguagem” (GONÇALVES, 2013, p. 23). Ainda conforme esse autor, o empenho quanto à reescrita demonstra o comprometimento do professor com as atividades docentes, o que muda a atitude dos alunos, fato perceptível pelo esforço deles em participar da reescrita. A Figura 7 apresenta o trecho reescrito de forma coletiva.

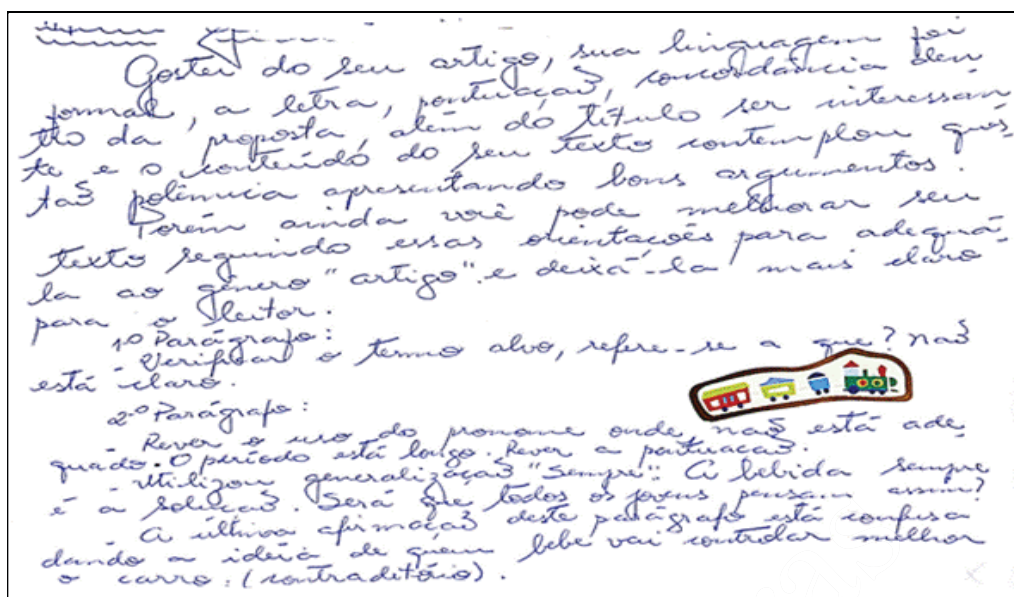
Figura 7: Texto3 reescrita coletiva – última versão



Fonte: dados gerados na pesquisa.

Após discutir e solucionar inadequações e problemas do texto com a participação dos educandos, P1 organizou-os em duplas, explicando que devolveria seus textos corrigidos por ela para que os reescrevessem. Assim, iniciaram o trabalho de reescrita individual, considerando as orientações contidas nos bilhetes agregados ao texto, que promoviam ainda mais a interação da docente com o aluno/autor, conforme demonstra a Figura 8.

Figura 8: Correção textual interativa 1



Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa.

Nesse bilhete, constatamos a reconfiguração que houve no processo de correção da docente. Há preocupação em proceder a uma revisão dialógica, em interagir com o aluno e com o seu texto e em manter proximidade com as discussões que vínhamos realizando. Percebemos, também, que nem todas as reflexões haviam ainda sido incorporadas, pois suas orientações no bilhete ainda se direcionavam, predominantemente, à clareza e coerência do texto, deixando em segundo plano o gênero e o projeto discursivo proposto. Isso é natural, pois, como afirma Vygotsky (1991[1984]), é preciso que haja um tempo maior para que determinados conhecimentos sejam internalizados.

Em todos os bilhetes, P1 procurou iniciar a interação ressaltando os aspectos positivos do texto, aquilo que atendeu à situação de produção proposta; na sequência, apresentava os aspectos a serem melhorados. Salientamos que a docente não utilizou termos como erros e sim *adequar ao gênero – deixar mais claro ao leitor, melhorar a argumentação*, revelando sua compreensão de que reescrever não se restringe apenas à correção. De forma geral, os aspectos mais amplos do texto relativos ao conteúdo temático e à adequação ao gênero figuravam no início do bilhete e, na sequência, uma classificação dos problemas linguísticos que apareciam numerados no texto.

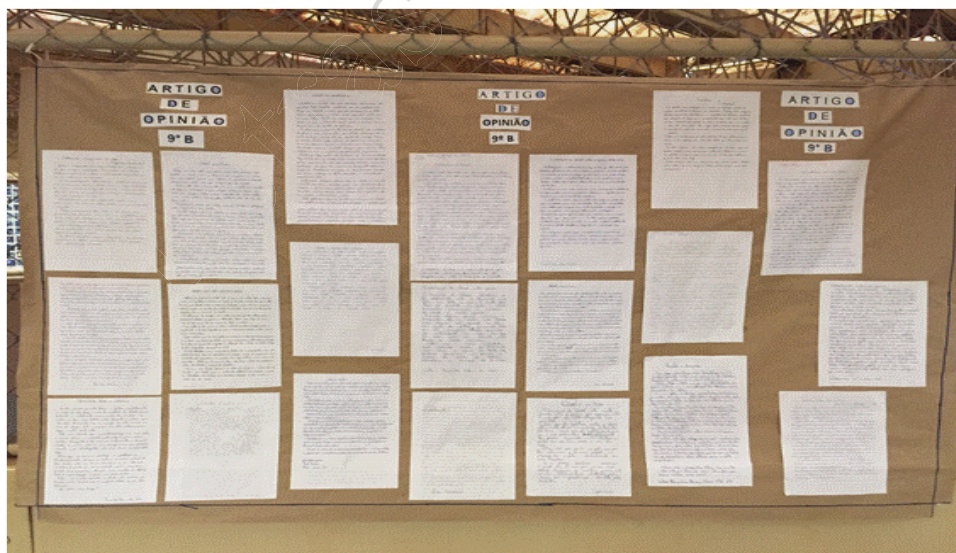
Esses encaminhamentos revelam movimentos de mudança em relação aos velhos hábitos e de aproximação da concepção de linguagem discutida, pois, ao recuperarmos sua

prática anterior às ações colaborativas, nos deparamos com um processo de correção totalmente monológico, no qual a docente identificava os erros (geralmente desvios ortográficos, acentuação e pontuação), os indicava no texto ou já os solucionava. Não havia nenhuma forma de questionamento que fizesse o aluno repensar suas estratégias de dizer.

No entanto, em alguns bilhetes, ainda há valorização de aspectos especificamente textuais, porém, não os resolve pelo aluno; ao contrário, instiga-o à procura de caminhos para solucioná-los. Como P1, na etapa inicial da pesquisa, evidenciou procedimentos de correção resolutive, focalizando aspectos normativos da língua, é compreensível que não haja transformação total, de uma hora para outra, pois, segundo Vygotsky (1991[1984]), a reconstrução interna se inicia por uma relação interpessoal, externa, e leva tempo para que o indivíduo chegue ao intrapessoal, que pressupõe incorporação de novas atitudes e sedimentação do conhecimento.

Após os alunos reescreverem a última versão do texto, P1 proporcionou a realização de um aspecto importante para o processo de produção e que antes não era usual em sua prática pedagógica: a circulação dos textos, conforme observamos na Figura 9. Esse momento é imprescindível para que o texto cumpra seu papel de interação com o outro.

Figura 9: Circulação dos textos produzidos: o mural



Fonte: elaborado por P1 no contexto da pesquisa

Assim, percebemos que alguns elementos discutidos em todos os momentos das ações colaborativas passaram a integrar a prática cotidiana de P1, dentre os quais destacamos:

a) a motivação para a escrita a partir da proposta de uma situação de interlocução real; b) a preocupação em definir elementos das condições de produção, com a delimitação clara do gênero a ser produzido; c) a promoção de atividades de leitura que envolviam o tema e o gênero a ser produzido, visando ao conteúdo temático e ao reconhecimento do gênero; d) a compreensão e a inserção das etapas de produção: planejamento, escrita, revisão/correção e reescrita; e) a promoção da circulação do texto.

Esses encaminhamentos confirmam a reflexão crítica a respeito da própria atuação docente, resultantes da interação professora/pesquisadora por meio da FC e das sessões reflexivas, e o redimensionamento em sua prática pedagógica com a produção textual, revelando o processo de internalização dos conceitos teóricos estudados e a sedimentação de conhecimentos.

No intuito de estabelecer uma comparação entre os encaminhamentos docentes quanto às práticas de produção, correção e reescrita anteriores e posteriores ao desenvolvimento das ações colaborativas, elaboramos um quadro síntese (Quadro 1), traçando, de forma sucinta, um paralelo dos aspectos elencados do diagnóstico inicial da pesquisa e os que foram revelados na última etapa (diagnóstico final):

Quadro 1: Comparativo da prática docente quanto ao ensino da escrita

Antes das ações colaborativas	Pós ações colaborativas
Práticas pedagógicas marcadas pelo hibridismo quanto às concepções de linguagem e de escrita.	Reconhecimento da concepção dialógica da linguagem, diferenciando-a das demais.
Falta de compreensão da produção textual como processo que envolve etapas.	Compreensão e inserção na prática pedagógica de todas as etapas da produção textual: planejamento, acompanhamento da efetivação da escrita, revisão/correção e reescrita.
Falta de leitura de exemplares do gênero proposto, de forma a propiciar ao aluno contato com textos do gênero que seria produzido, dificultando a identificação da função social do gênero.	Apresentação de textos do gênero que seria produzido para leitura e análise em sala.
Atividades de leitura prévias que conduziam apenas à discussão temática, interpretativa, sem atividades de reconhecimento do gênero.	Elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura inserindo questões de recuperação do contexto de produção.
A maioria das propostas de produção tinha finalidade apenas escolar, constituindo-se em exercícios de escrita, cujo interlocutor era o próprio professor.	Partiu de situações de interlocução real para a proposta de produção.
Trabalhava-se a leitura de um texto e solicitava-se a produção sobre o mesmo tema, sem muita preocupação com o gênero a ser produzido ou com a interlocução.	Delimitação clara do gênero a ser produzido.
Ausência de elementos básicos nos comandos de produção textual, considerando: quem escreve, para quem escreve, com que finalidade e em que gênero.	Atenção para os elementos que minimamente devem constar em um comando de produção.
Ausência ou pouca incidência de propostas de circulação real do texto produzido.	Promoção da circulação do texto, destinado a um interlocutor real.
Predomínio da correção indicativa e resolutive (rascunho e passar a limpo); a predominância monológica desse processo.	Práticas de correção mais dialógicas, próximas à correção textual interativa e classificatória interativa.
A produção escrita era realizada em curto espaço de tempo, sem um tempo específico para planejamento, escrita, revisão e reescrita. Todas as etapas ocorriam praticamente em uma ou duas aulas.	Dedicação de uma grande quantidade de aulas para o desenvolvimento de todas as etapas, em torno de 15 aulas (três semanas), possibilitando ao aluno a sedimentação do conhecimento.
Ausência das etapas de revisão e reescrita	Atividades de revisão a partir do uso da Lista de Constatações e de orientações orais.
	Mediação de reescrita parcial coletiva; Encaminhamento e acompanhamento da reescrita total e individual do texto.
Não se observava trabalho voltado para coesão e coerência textual.	Foram abordadas a coesão e coerência através das atividades de reescrita (parcial e total).
Maior ênfase nas características composicionais do gênero.	Procuraram partir da leitura do gênero, discussão, para depois focalizarem as características composicionais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora no contexto da pesquisa.

5. Considerações finais

Durante a pesquisa, assumimos o papel de mediadora, na perspectiva de aproximar a docente da concepção dialógica e interacionista da linguagem e da concepção de escrita como trabalho. Nessa direção, planejamos ações que proporcionassem embasamento teórico e instigasse seu olhar para a própria prática de maneira mais fundamentada e crítica; de forma a problematizar suas ações (confrontar) com vistas à reconstrução do conhecimento. Nas mediações, buscávamos que P1 fosse capaz de promover mudanças em sua prática de ensino com maior autonomia, considerando o conceito vygotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço este no qual podíamos intervir.

Ao descrevermos e analisarmos o processo reflexivo vivenciado por esta professora colaboradora da pesquisa, descrevemos e analisamos, também, o nosso papel nesse processo, como pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, pois nas ações colaborativas, faz-se necessário estabelecer relações de confiança, de parceria para que se possa, através do vínculo entre pesquisadora/professora, possibilitar o diálogo acerca de questões cotidianas, problemas advindos da prática de ensino e de aprendizagem, a fim de implantar a interação, o confronto e as negociações necessárias. Acreditamos que conseguimos romper a barreira inicial de desconfiança e criar os vínculos de confiança e respeito necessários, ao longo do processo.

Os limites existiram, mas os resultados se fizeram sentir, pois, os encaminhamentos pedagógicos observados na última etapa da pesquisa, durante a aplicação do PTD, demonstraram que a docente conduziu uma proposta de produção textual que contemplou os princípios interativos, ao propor interlocução real e circulação dos textos, garantindo sua função social. Procedeu a todas as etapas da produção textual: planejamento, acompanhamento da efetivação da escrita, revisão/correção e reescrita, revelando compreensão do caráter processual da escrita, assumindo-a como trabalho. Além disso, alterou significativamente suas práticas de correção e reescrita textual, realizando-as de forma dialógica. Houve um amadurecimento quanto à compreensão das concepções de linguagem e de escrita, embora não tenha conseguido planejar, de forma totalmente autônoma, todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

De forma geral, entendemos que o processo da PACC possibilitou um movimento de confrontar hábitos da prática cotidiana da sala de aula e promover a reconstrução de novas práticas, conduzindo à internalização de conhecimentos quanto às concepções de linguagem e

de escrita e das práticas de ensino da produção textual. Alguns conhecimentos passaram a constituir um novo nível de desenvolvimento real (NDR), enquanto outros, ao longo do processo, se revelaram, ainda, para o NDP.

Enfim, com esse breve recorte do trabalho desenvolvido durante a pesquisa, esperamos ter demonstrado que a opção por uma pesquisa de caráter crítico e colaborativo pode ser a forma adequada para minimizar as distâncias entre o saber acadêmico e a prática docente. Procuramos demonstrar que o reconhecimento da voz do professor, de sua experiência cotidiana, mediada pela interação com o pesquisador, pode possibilitar que a teoria e a prática sejam de fato fatores de uma mesma ação: a práxis pedagógica. Acreditamos ser este o caminho para que uma pesquisa educacional possa produzir frutos, levando o professor a problematizar e refletir sobre sua prática à luz dos conhecimentos gerados pela academia.

Letras & Letras

Referências

ANGELO, C. M. P. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. 390f: Tese (doutorado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

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

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

_____/Volochínov. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, X, **Anais do X Encontro do CELSUL**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012. p.1-15.

_____. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Work. pap. linguíst.**, 13(3): 01-20, Florianópolis, out.dez,2012. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>

_____. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Org). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.13-34.

GERALDI, J. W. (Org.). (1984). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

_____. As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, A. V. BAZARIN, M. (Orgs). (2009). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. 2 ed. Pontes Editorial, 2013. Cap. I, p. 21-35.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In:_____(Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

_____. Concepções de Escrita. In: SANTOS, A. R; RITTER, C. B; MENEGASSI, R. J. (Org). **A ESCRITA E ENSINO**, Eduem, 2010. p. 11-23.

_____.GASPAROTTO, D. M. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 24 a 26 de outubro de 2012. ISSN 2178-7751 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

RUIZ, E. D.(2001) **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

SIMIONI, C. A. **A Sequência Didática como proposta de trabalho com os Gêneros Discursivos: Relato Descritivo-Crítico de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 30.11.2016

Artigo aprovado em: 23.05.2017

**A retextualização como prática de produção de textos
no Ensino Fundamental: os resultados de uma experiência**
**Retextualization as a practice of text production in the middle school:
An experience report**

José Calais Cerqueira Neto¹

Adelino Pereira dos Santos²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos a síntese de uma pesquisa que realizamos com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior da Bahia. A partir do tema violência urbana, os alunos realizaram atividades de leitura, assistiram a vídeos, escreveram roteiros e entrevistaram um locutor de rádio local, para, por fim, e como objetivo principal, procederem à retextualização da entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Neste trabalho, analisamos as operações e estratégias de retextualização de um dos discentes da turma, por considerarmos que este represente as competências e habilidades médias da maioria dos alunos investigados. A análise do *corpus*, ainda que restrito, permitiu a identificação do emprego de sete das nove operações propostas no modelo. Isso comprovou o amadurecimento linguístico do aluno no que diz respeito à normatização de um texto escrito, pois, foi possível concluir que seu domínio sobre a produção textual escrita foi ampliado, à medida que a proposta pedagógica foi sendo desenvolvida, culminando com o processo de retextualização. O desempenho desse aluno comprovou a viabilidade da retextualização como proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa envolvendo o gênero discursivo entrevista nas duas modalidades da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização. Entrevista. Modalidade oral. Modalidade escrita.

ABSTRACT: In this paper, we report on a research involving a ninth grade classroom in a public middle school in the State of Bahia, Brazil. Drawing on the theme “urban violence,” the students performed reading activities, watched videos, wrote scripts and interviewed a local radio announcer, in order to retextualize the interview from the oral modality to the written modality. In this work, we analyze the retextualization operations and strategies of one of the students, who represents the average skills and abilities of most of the students. The corpus analysis, albeit restricted, pointed to the employment of seven of the nine operations proposed in a framework. This proved the linguistic maturity of the student with regard to written text normalization. As a conclusion, his mastery over written text production was amplified, as the pedagogical proposal was developed and culminated in the retextualization process. His performance proved the feasibility of retextualization as a methodological proposal for teaching Portuguese language using the discourse genre interview in both language modalities.

KEYWORDS: Retextualization. Interview. Oral modality. Written modality.

¹ Mestre em Letras. Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica - SEC-BA.

² Doutor em Letras. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia. Email: adesantos@uneb.br.

1. Introdução

No início de dezembro de 2016 os diversos meios de comunicação do país noticiaram, em tom de espanto e alarme, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), relativo ao ano de 2015, chamando a atenção para a situação de estagnação do Brasil por duas edições consecutivas do exame da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que reúne diversos países desenvolvidos. Avaliados a cada três anos, estudantes de 15 e 16 anos são submetidos a provas de Matemática, Ciências e Leitura. Na edição de 2015, 23 mil estudantes de 841 escolas brasileiras fizeram a prova. O baixo desempenho dos estudantes brasileiros deixou o Brasil na 65ª posição entre os 70 países avaliados, atrás de muitos outros países da América Latina.

No que se refere especificamente à leitura, o que reflete, em termos práticos, o trabalho com a língua portuguesa nas salas de aula da educação básica, 51% dos alunos avaliados não chegaram ao nível 2, em uma escala de 1 a 5, regredindo de 410 para 407 pontos, em relação à avaliação de 2012. Esses dados do PISA 2015 estão coerentes com os sistemas nacionais de avaliação da educação básica do país, notadamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, nos últimos anos, também apontam estagnação e declínio nas habilidades linguísticas dos alunos do Ensino Fundamental II e do ensino médio, tanto no que se referem à leitura como à produção de textos.

A situação descrita acima, contudo, está incoerente com os avanços e as pesquisas realizadas no campo da linguagem a partir das últimas décadas do século passado, deixando transparecer que existe um abismo entre as práticas pedagógicas em sala de aula e os avanços teóricos proporcionados pela Linguística em relação ao ensino da língua. Conforme destaca Antunes (2009),

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...] Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria, que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria (ANTUNES, 2009, p. 14).

A transposição desses avanços no conhecimento da linguagem para a sala de aula parece ser ainda uma tarefa muito difícil e, até mesmo, desconhecida para muitos professores. Possivelmente, a dificuldade dessa transposição está relacionada ao descompasso entre os avanços teóricos no campo da linguagem, as propostas oficiais e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior aos professores. Neste sentido, experiências pedagógicas como a que relatamos neste trabalho apresentam-se como uma alternativa de transposição do conhecimento teórico, produzidos e que tivemos acesso na academia, e nossas práticas de sala de aula, a partir da dupla identidade que assumimos enquanto mestres e doutores e professores de Língua Portuguesa da educação básica.

Neste artigo, apresentamos uma atividade de retextualização de uma entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita da língua portuguesa, realizada por um dos alunos de uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior da Bahia. Os dados aqui demonstrados foram minuciosamente descritos e analisados na dissertação de mestrado em Letras de um dos autores deste artigo, defendida em agosto de 2015. Enquanto procedimento metodológico, resumidamente, os alunos realizaram atividades de leitura, assistiram a vídeos com gravações de entrevistas, escreveram roteiros e procederam a uma entrevista com um locutor de rádio local, a partir do tema *violência urbana*. O tema foi eleito pelos alunos devido aos altos índices de violência que estavam ocorrendo na cidade no período de realização da entrevista, no mês de abril de 2015. Na impossibilidade de trazermos aqui todos os dados e procedimentos da pesquisa, elegemos apenas os resultados do trabalho de um dos trinta e três alunos que compunham a turma, por considerarmos que este representa, em média, o desempenho da maioria. Por questões éticas, não apresentamos, neste artigo, marcas que identifiquem os sujeitos reais envolvidos no trabalho de pesquisa.

2. Compreendendo as operações e as estratégias envolvidas no processo de retextualização

Durante uma experiência pedagógica com alunos do ensino básico e discentes de semestres iniciais do curso de graduação em Letras da UFPE, nos anos finais da década de 1980, Marcuschi (2010) observou que as retextualizações produzidas pelos alunos apresentavam transformações que se sucediam em uma determinada ordem, não necessariamente uma ordem temporal, mas sim de operação, de tal modo sequenciada que deu origem ao princípio da hierarquização. Esse princípio “previa que a sequenciação obedeceria

sempre à mesma direção, por sua vez condicionada pela presença de uma operação imediatamente anterior” (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

Na retextualização as operações ocorrem de forma imbricada, sendo separadas apenas para fins didáticos. Essa constatação confirmou apenas parcialmente a hipótese de que as operações seguiam uma ordem linear, enfraquecendo o princípio hierárquico defendido inicialmente, pois a suposição de que se alguém, no processo de retextualização, conseguisse realizar somente uma operação, faria somente a primeira e, se realizasse duas, seriam a primeira e a segunda, e assim sucessivamente, não foi comprovado, porque “muitas operações mais baixas ficaram a meio caminho e entraram operações mais altas parcialmente desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

Mesmo sem apresentar uma sequência rígida, o modelo que descreve os processos de retextualização proposto pelo autor pode ser mantido com acréscimos necessários como condição para que se realizassem as operações de nível mais alto, tendo em vista que o processo de retextualização como um todo apresentava um caráter cumulativo e as operações seguiam uma ordem crescente, sem apresentar grandes alterações. Como a abordagem do modelo de operações apresentado neste artigo tem um caráter metodológico, espera-se que os sujeitos, no processo de retextualização da entrevista jornalística da modalidade oral para a modalidade escrita e para um artigo de opinião, consigam realizar as operações na ordem apresentada, a fim de identificar o domínio de todas as operações envolvidas na retextualização, desde que o texto oral base apresente os fenômenos linguísticos necessários para a realização de tal transformação.

Marcuschi (2010) afirma que, do ponto de vista técnico, os aspectos linguístico-textual-discursivos envolvidos nas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e de reformulação (acrécimo, substituição e reordenação), que são empregados na retextualização do oral para o escrito independente do gênero discursivo.

O modelo é classificado como simplificado, em função de não tratar de questões linguísticas importantes como a atividade de compreensão (inferência, inversão e generalização) apresentada como o aspecto cognitivo. Também esse modelo não faz referência às operações especiais alusivas ao tratamento dos turnos nos textos dialogados), apenas faz menção da existência das operações especiais envolvidas nos tratamentos dos turnos, que, embora não se situem no modelo geral das operações de retextualização, são diluídas no contexto das outras operações. O processo de retextualização proposto neste artigo envolve a transformação de uma entrevista jornalística videogravada para uma

entrevista impressa e a produção, a partir da entrevista impressa, de um artigo de opinião. Portanto, todas as operações apresentadas no Quadro 1, a seguir, estão envolvidas nesse processo, pois além das operações relacionados à idealização e reformulação, os sujeitos da pesquisa precisam lançar mão das operações de compreensão e das operações especiais relacionadas ao tratamento dos turnos nos referidos processos de retextualização.

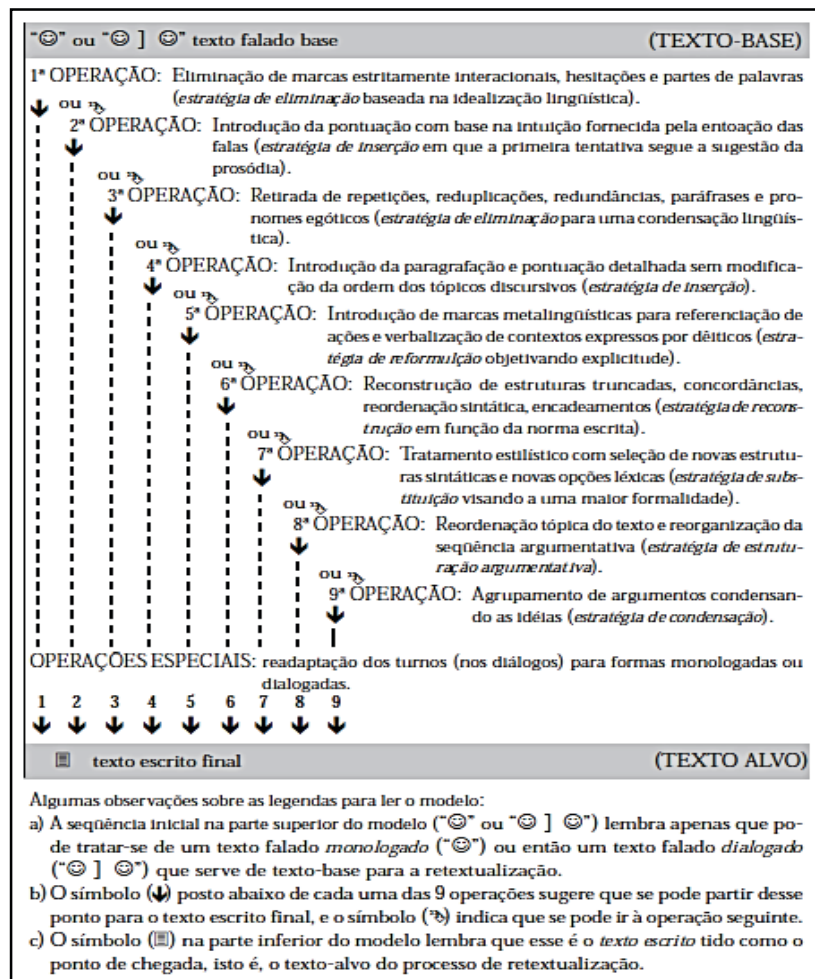
Para Marcuschi (2010), as nove operações gerais mais as operações especiais podem ser agrupadas em dois grandes conjuntos:

O primeiro conjunto é composto pelas operações de 1-4, que seguem regras de regularização e idealização, fundindo-se nas estratégias de eliminação e inserção. Essas operações ainda não caracterizam uma transformação propriamente dita no texto base;

O segundo conjunto é composto pelas operações de 5-9 e as operações especiais, que seguem as regras de transformação e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. “São propriamente as que caracterizam o processo de *retextualização* e envolvem mudanças mais acentuadas no *texto base*” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

No Quadro 1, consta o anunciado modelo com as operações de retextualização do texto base oral para o texto final escrito. Pela análise do modelo, é possível concluir que, para a realização do processo de retextualização de forma plena, é necessário o emprego de todas as operações apresentadas, ainda que não seja necessariamente na ordem sugerida. A sequência em que as operações estão organizadas corresponde, segundo o autor, a uma escala contínua de estratégias, que vai se deslocando dos fenômenos linguísticos específicos da fala em direção aos fenômenos típicos da escrita, pois “o domínio da escrita vai se manifestando, progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas” (MARCUSCHI, 2010, p. 76). Embora seja possível, como se pode verificar no modelo, que uma retextualização seja concluída em qualquer etapa do processo, a utilização de todas as operações revelaria a maturidade linguística do retextualizador, em função de aferir sua consciência a respeito das diferenças da relação fala - escrita. Sobre a questão do emprego total ou parcial das operações no processo de retextualização do texto falado para o texto escrito, Marcuschi (2010, p. 76) considera que,

Quadro 1: Conjunto de operações envolvidas no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010, p. 75).

Com efeito, nem tudo é tão mecânico como parece. Também não se podem postular processos lineares, pois a questão é complexa e não há critérios seguros para se dizer o que pode ficar, o que deve sair ou o que deve mudar num texto falado para assegurar patamares aceitáveis da presença da oralidade na escrita.

Assim, pode-se inferir que o modelo de operações de retextualização proposto pelo autor apresenta lacunas em sua formulação geral. A fim de conhecê-lo melhor, é preciso um estudo detalhado das operações envolvidas, pois, como afirma o autor, ainda há aspectos muito sutis não mencionados no modelo geral.

A idealização lingüística é um aspecto comum entre as quatro primeiras operações, embora suas ações sejam bastante diversificadas. Na primeira e na terceira operações

apresentadas no Quadro 1, ocorrem as estratégias de eliminação baseadas na idealização e na condensação linguística respectivamente. Essas operações são responsáveis por uma diminuição considerável do volume e da extensão do texto oral em sua retextualização para o texto escrito.

A primeira operação consiste na eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações, elementos lexicalizados ou não lexicalizados (tipicamente produzidos na fala, tais como os marcadores conversacionais), segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições etc. Segundo Marcuschi (2010), essas eliminações correspondem a um percentual entre 10% a 20% do material fônico do texto falado. No processo de retextualização, a possibilidade de o retextualizador se limitar apenas a essas estratégias é muito remota. Nessa operação também ocorre a eliminação dos comentários do analista ((riu)), ((tossindo)), ((alguém bate na porta)) etc.

Seguindo essa mesma direção, a terceira operação é composta por estratégias que visam a retirada de elementos sentidos como desnecessariamente reduplicados, para a produção escrita, como as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu e tu). A repetição é uma das características bem marcadas da oralidade, cuja eliminação pode atingir 20% do texto global, em conversações espontâneas. De nenhuma forma essa operação pode ser considerada como condensação informacional, pois os elementos linguísticos eliminados são itens lexicais, sintagmas, orações ou mesmo expressões repetidas. Embora Marcuschi (2010) afirme categoricamente que o modelo não segue uma ordem linear, essas duas operações podem ser realizadas em conjunto, no primeiro momento da retextualização.

As estratégias de inserção de paragrafação e pontuação são realizadas na segunda e quarta operações. Na segunda operação, ocorre a introdução de uma pontuação diacrítica e formal, quase espontânea, baseada principalmente na sugestão dos fenômenos prosódicos, com destaque para a entonação. A ausência desse recurso na fala obriga a sua utilização na escrita (MARCUSCHI, 2010).

Na quarta operação, têm-se as estratégias de introdução de paragrafação e de uma pontuação mais detalhada, porém sem alteração dos tópicos discursivos. E mesmo apresentando em alguns aspectos semelhança com a segunda operação, não deve ser tomada como igual, pois ali se adota critérios mais específicos, que não se restringem aos fenômenos entonacionais, além de tratar da paragrafação, recurso linguístico que não se encontra no

mesmo nível da pontuação. Marcuschi (2010, p. 80) afirma que “esta operação poderia ser parcialmente incluída na primeira e parcialmente no conjunto seguinte, pois é um passo em direção a uma transformação e não apenas a uma idealização”. Entretanto, o autor recomenda que essa operação seja mantida no conjunto que busca a idealização linguística, porque, nessa etapa da retextualização, ainda não existe uma reordenação tópica do texto. Sobre essa questão, o mesmo autor, analisando duas retextualizações de alunos do 4º período de Letras da UFPE, observou que a estratégia de inserção de pontuação, conforme se verifica na 4ª operação, não se dá de forma isolada, porque envolve um número maior de operações.

Ao contrário das quatro primeiras operações que se utilizam de estratégias de idealização linguística, as cinco operações que se sucedem no modelo proposto por Marcuschi (2010) constituem um conjunto que se refere ao tratamento da fala, abordando aspectos de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva. Essas operações são responsáveis pela transformação do texto propriamente dito. A fim de realizar uma abordagem didática, o autor as agrupa em dois subconjuntos: no primeiro subconjunto encontram-se as operações 5 e 6, onde predominam as atividades que visam à substituição e à reorganização de natureza pragmática (operação 5) e de natureza morfossintática (operação 6). Noções de completude, regência e concordância são destacadas nessas operações, que se transformam em um marco em busca da padronização linguística, com a finalidade de eliminar os fenômenos linguísticos característicos da variação, pois

não é tolerável, na escrita, o sujeito da frase no plural e o verbo no singular ou construções como “a gente vamos”, nem frases inacabadas. Elas são eliminadas, completadas ou reconstruídas. Também não se podem permitir, na escrita, anáforas pronominais sem antecedentes explícitos ou dêiticos que não tenham seu referente imediatamente reconhecido (MARCUSCHI, 2010, p. 80).

Explicando o papel da operação 5 no processo de retextualização, Marcuschi (2010) afirma que a escrita, diferente da fala, não presentifica o contexto situacional. Por isso, na escrita, esse contexto é resgatado por meio de informações equivalentes, que transformam essa operação, na modalidade escrita da língua, em um fenômeno relevante para que o leitor se oriente em relação ao espaço físico ou em relação a questões de referenciação. “Assim, um ‘ele’, um ‘lá’ devem ser preenchidos com um nome e com um local” (MARCUSCHI, 2010, p. 84). Já em relação à 6ª operação, o autor afirma que ela envolve ações bastante diversificadas e a classifica como muito importante para a normatização da escrita; nela, encontram-se

estratégias de reconstrução de vários fenômenos linguísticos presentes na linguagem oral, mas inadequados à linguagem escrita formal, como as estruturas truncadas, a ausência das marcas de concordância nominal e de concordância verbal, além dos problemas que dizem respeito à ordenação sintática. Com a aplicação dessas operações, já é possível observar de forma mais clara o deslocamento do texto oral base, na linha do contínuo tipológico, em direção ao texto alvo escrito, por meio da incorporação das características específicas dessa modalidade.

No segundo conjunto, encontram-se as operações 7, 8 e 9, cuja aplicação aprofundam as transformações do texto oral base em busca do domínio da modalidade escrita da língua, considerando a escrita formal. Essas operações envolvem um nível de complexidade maior, em função do acréscimo informacional, da substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos. As estratégias utilizadas na aplicação dessas operações sofrem uma forte influência dos aspectos cognitivos, por isso é necessário que o retextualizador tenha um domínio maior da escrita e um raciocínio lógico organizado, além de um vocabulário mais variado. Sobre essa influência, Marcuschi (2010, p. 86) afirma que é “nas operações 7 e 8 que surgem com maior intensidade os problemas relativos ao fenômeno cognitivo da interpretação encontrados na compreensão textual”. Para o autor, esse é um tema complexo, que merece um modelo à parte, já que o processo de retextualização necessita da compreensão do texto base, sob o risco de incorrer em retextualizações problemáticas, podendo chegar ao falseamento de informações.

A reestruturação sintática é o aspecto para o qual Marcuschi (2010) chama a atenção em relação à operação 7. Ao contrário de muitos outros estudiosos que afirmam que as mudanças sintáticas só têm relevância semântica se alterar o valor-verdade do enunciado, ele afirma que todas as construções sintáticas têm valor semântico, pois “ escolhas sintáticas equivalem a escolhas semânticas” (MARCUSCHI, 2010, p. 86). Para ilustrar tal afirmação, ele ressalta que um enunciado na voz ativa ou na voz passiva apresenta características diferentes, ou seja, apresenta uma carga semântica distinta. Sobre a operação 8, o autor observa que só pode ser realizada por alguém que possui um alto domínio da escrita, pois envolve textos mais complexos com predomínio do aspecto argumentativo ou dialogado em que o processo de retextualização seja realizado sem a preocupação com os detalhes informacionais. Por se utilizar de estratégias semelhantes, essa operação pode ser, segundo Marcuschi (2010), acoplada à operação 9; para o autor, a diferença entre as duas operações consiste no fato de a operação 9 apresentar uma tendência à redução textual e reordenação de

natureza global. Como exemplo é citado que um argumento posto no final do texto base pode ser reorganizado para o início do texto final retextualizado.

Embora não constasse nas primeiras versões do modelo de operações de retextualização, a operação 9 surge como uma estratégia bastante expressiva para diferenciar as atividades de resumo e transformação, pois, mesmo sendo atividades retextualizadoras, apresentam objetivos, intensidade e interesses diferentes. Marcuschi (2010) afirma que essa operação não pode ser confundida com uma estratégia de resumo, nem de eliminação sistemática de informação, pois, no resumo há uma predominância das estratégias relacionadas à seleção de conteúdos e condensação pela eliminação de informações secundárias. “O pressuposto básico do qual se parte é que se preserve, na medida do possível, o mesmo volume de informações nos dois textos” (MARCUSCHI, 2010, p. 87). Com esse argumento, o autor deixa claro que o menor volume de linguagem verificado em um texto escrito final retextualizado a partir de um texto oral base se dá pela eliminação de fenômenos linguísticos típicos da fala e não pela eliminação de informações com o objetivo de condensar os textos, pois

transformar fala em escrita pode acarretar diminuição de texto, mas não necessariamente por razões de seleção das informações mais importantes e sim pela regularização linguística que implica redução no volume de linguagem (MARCUSCHI, 2010, p.87).

Como se pode observar, existe uma preocupação, no processo de retextualização, com a manutenção integral do conteúdo do texto oral base, mas essa preocupação não pode ser vista como condição da retextualização, pois é praticamente impossível tentar estabelecer uma condição de identidade de sentidos entre os textos base e final, tendo em vista que a realização de qualquer interferência na forma implica em interferir também no conteúdo. Outra preocupação do autor é não associar as estratégias de eliminação, presentes em pelos menos quatro operações, a uma atividade de resumo.

O modelo geral de operações apresentado por Marcuschi (2010) não define bem a questão do tratamento dos turnos. Por isso, o autor sugere um subconjunto de operações especiais que se referem ao tratamento dos turnos para o caso da retextualização de conversações, seja em encontros diádicos, triádicos ou poliádicos, por meio do envolvimento de três técnicas básicas encontradas na transformação dos turnos na passagem da fala para a escrita. Segundo o autor, essas técnicas não são fenômenos linguísticos novos, mas se tratam

de mudanças conhecidas na transformação da fala em discurso direto ou indireto. Dessa forma, essas operações possibilitam a manutenção ou a eliminação dos turnos, conforme se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2: Conjunto de operações especiais para o tratamento dos turnos

Técnica I: Manutenção dos turnos	Técnica II: Transformação dos turnos em citação de fala	Técnica III: Transformação dos turnos em citação de conteúdo
Transposição dos turnos tal como produzidos, abolindo sobreposições e seguindo, no geral, as operações 1, 2, 3 e 5 do modelo, mas com uma sequenciação por falantes, introduzindo segmentos encadeadores a títulos de contextualização, podendo haver fusão de turnos, sobretudo os repetidos.	Eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas num texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas e com a aplicação das operações 1-6 do modelo.	Eliminação dos turnos e introdução generalizada das formas do discurso indireto, com citação de conteúdos através dos verbos <i>dicendi</i> e surgimento de um texto totalmente monologado, com reordenação dos conteúdos e léxico, aplicando-se as operações 1-9 do modelo.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 89).

A proposta inicial de retextualizar uma entrevista jornalística produzida pelos sujeitos da pesquisa, da modalidade oral para a modalidade escrita, e, em seguida, a ideia de transformar a entrevista retextualizada em um artigo de opinião, ampliando a proposta original, transforma esse subconjunto de operações especiais em uma ferramenta estratégica para a consecução deste artigo, pois essas retextualizações fazem uso de todas as estratégias envolvidas nas técnicas I, II e III apresentadas no subconjunto de operações especiais citado no Quadro 2.

No primeiro processo de retextualização aqui realizado, que consiste na transformação de uma entrevista de sua modalidade oral para a modalidade escrita, a estrutura organizacional é mantida, por meio da transposição dos turnos de fala tal como produzidos no texto oral base, conforme previsão da técnica I. Segundo Marcuschi (2010), durante a realização desse processo, os turnos sobrepostos são eliminados e os repetidos podem ser

fundidos. Ainda de acordo com o autor, a manutenção dos turnos de fala prevista pela técnica I é acompanhada da introdução de uma série de elementos contextualizadores e referenciais metalinguísticos, os quais, na escrita, representam a verbalização de aspectos que na interação face a face são diretamente acessíveis aos interlocutores. O emprego das estratégias da técnica I na retextualização de uma entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita é comprovada por Marcuschi (2010, p. 90) ao afirmar que “exemplo típico para as estratégias utilizadas na técnica I das operações especiais na lide com os turnos é o das entrevistas publicadas na íntegra, com indicação dos envolvidos”.

O segundo processo de retextualização aqui realizado, que consiste na transformação da modalidade escrita da entrevista para um artigo de opinião, envolve as estratégias previstas nas técnicas II e III do subconjunto de operações especiais apresentado no Quadro 2, pois nesse processo há uma eliminação dos turnos de fala, característica organizacional da entrevista, e a construção de um texto organizado em parágrafo, mas com a manutenção das falas (técnica II) ou do conteúdo (técnica III) do texto escrito base. Para Marcuschi (2010), uma retextualização que envolve essas duas técnicas é mais interessante, pois elas envolvem um maior número de operações e aspectos mais complexos. Descrevendo a técnica II, o autor afirma que crucial nessa técnica é que, mesmo ocorrendo a eliminação dos turnos, uma parte do texto original é mantida por meio da inserção de falas diluídas, ao longo do texto retextualizado, em duas ou mais vozes ainda identificáveis, através da citação de fala, conhecida também como discurso direto, que na escrita se marca graficamente pela introdução das aspas e atribuição da autoria. Sobre o emprego dessa técnica, o autor observa que

Uma retextualização que opta por repor os turnos pela técnica II tem uma série de reproduções aspeadas, mesmo que elas tenham sido “limpadas” pelas operações 1-6. Isto que dizer que o fato de algo vir entre aspas não é garantia de que seu autor produziu aquilo precisamente daquela forma (MARCUSCHI, 2010, p. 90).

No processo de retextualização da entrevista jornalística para o artigo de opinião realizado pelos nossos alunos, conforme demonstramos na próxima seção, nos casos em que foi empregada a técnica II, as falas atribuídas ao entrevistado da pesquisa passaram por um processo de idealização linguística, em que foram eliminadas as marcas da oralidade, mesmo sendo aspeadas, tendo indicação da autoria, ainda que mantendo o valor-verdade do conteúdo

do texto escrito base. Marcuschi (2010) classifica os artigos de jornal como bons exemplos de gêneros discursivos que fazem uso diário da técnica II.

A técnica III apresentada no subconjunto das operações especiais versa sobre o processo de retextualização em que a interferência no texto escrito base é bastante acentuada, tendo em vista que envolve todas as operações do modelo geral (Quadro 1), e neutraliza por completo as falas e os turnos individuais dos participantes. Com o emprego dessa técnica, “o texto final passa a ser uma recriação completa com ênfase na manutenção do conteúdo” (MARCUSCHI, 2010, p. 91). O autor cita as entrevistas jornalísticas transformadas em artigo de opinião, com destaque para os artigos de divulgação científica, como exemplo do emprego dessa técnica em processo de retextualização.

No processo de retextualização do oral para o escrito, é pouco provável que seja empregada apenas uma das técnicas apresentadas no subconjunto das operações especiais de forma pura. Geralmente, ocorre o emprego de duas ou até mesmo as três, prevalecendo, segundo Marcuschi (2010), de forma mais acentuada as técnicas II e III, pois até mesmo nas entrevistas impressas publicadas nas revistas semanais, *Veja* e *Isto é* ou outras, existe sempre a eliminação de algumas partes ou resumos iniciais e títulos orientadores da leitura.

3. O trabalho dos alunos em discussão: as operações de retextualização a serviço da produção textual escrita

O processo de retextualização indicado na proposta pedagógica foi realizado por todos os alunos da classe. Os textos analisados trouxeram contribuições significativas para a observação dos processos de retextualização empregados, pois permitiram avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito dos alunos. Dentre os trinta e três textos analisados precisamente em oito ficou demonstrado que alguns alunos se restringiram somente ao emprego das operações de idealização e regularização linguísticas, o que revela um desempenho precário, insatisfatório na escrita. Esse baixo desempenho foi o reflexo da falta de envolvimento desses alunos durante a aplicação da proposta. Entretanto, a maioria absoluta dos alunos, precisamente dezoito, revelou maturidade linguística e consciência das relações entre o texto oral e o texto escrito ao empregar sete das nove operações envolvidas na retextualização. A análise dos resultados revelou que esse grupo de alunos superou as expectativas iniciais, que previam o emprego somente das operações básicas pela maioria dos alunos. Mesmo extrapolando as expectativas

iniciais, o grupo obteve simplesmente um desempenho médio em suas retextualizações, pois não empregou todas as estratégias envolvidas nas sete operações que realizaram, principalmente em relação à sexta operação, além do texto escrito preservar em seu corpo marcas do texto oral. O último grupo, formado por sete alunos, obteve um desempenho satisfatório, pois, além de envolver um número maior de estratégias nas sete operações empregadas, aproximou-se mais da normatização da escrita por meio da eliminação da maioria absoluta das marcas da oralidade do texto base. Em nenhuma das retextualizações analisadas foi encontrada a aplicação da oitava e da nona operações. Essa ausência é absolutamente normal, considerando que se trata de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, além do nível de complexidade envolvida nessas duas operações.

A publicação, neste artigo, de um número maior de retextualizações ficou inviabilizada devido à análise dos dados envolver o emprego de nove operações e uma quantidade significativa de detalhes, o que tornaria o texto muito extenso e repetitivo em muitos de seus aspectos analisados; por isso, foi escolhido para publicação um texto com sua respectiva análise, de um aluno com desempenho médio, doravante designado por A1, por ser considerado prototípico do desempenho alcançado pela maioria dos alunos da classe. Esse recorte não trouxe prejuízo aos objetivos da pesquisa em função da manifestação regular dos fenômenos linguísticos característicos da fala nas respostas do entrevistado, conforme análise prévia realizada da transcrição da entrevista pelo professor; além disso, foi possível identificar a aplicação de sete operações na retextualização aqui publicada, isto é, o máximo encontrado em todas as retextualizações analisadas. Mesmo sendo observada a manifestação de muitos fenômenos linguísticos no texto publicado, a análise realizada recaiu principalmente sobre aqueles diretamente relacionados às operações envolvidas no processo de retextualização. Conforme previsão inicial, algumas dificuldades encontradas no texto analisado foram comuns à maioria dos textos de outros alunos, portanto, espelharam os problemas mais gerais encontrados em todas as retextualizações realizadas pelos discentes da classe.

A organização didática para a realização da análise consistiu na apresentação do texto-base, formado pela transcrição da pergunta e da resposta, seguida pelo texto final composto pelas respectivas retextualizações. Na sequência, foi realizada a discussão teórica dos resultados a partir da análise do emprego das operações envolvidas nesse processo. Para efeito de análise de dados, a retextualização das perguntas e das respostas constituiu o texto analisado de cada aluno, salvo uma exceção encontrada na análise da retextualização

escolhida para publicação, que extrapolou essa delimitação, incluindo no texto-base a transcrição de um trecho da fala de apresentação do entrevistado (Quadro 4).

A discussão teórica dos resultados, aqui apresentada, teve como referência a análise da retextualização da transcrição da primeira pergunta e da transcrição do trecho de apresentação do entrevistado. Devido à natureza qualitativa da pesquisa, a presença de alguns números ou de dados estatísticos, no corpo do texto, esteve a serviço da fundamentação da análise realizada. Na sequência, os textos e a discussão realizada referente à retextualização escolhida.

Quadro 3: Transcrição da 1ª pergunta da entrevista e sua respectiva resposta

1	E 1 - Ari... você é um jornalista com muitos anos de experiência... conhecedor dos problemas
2	da cidade... no jornal A Folha... no blog... arimoura.com.br... e no programa Ari Moura
3	Comunicando você divulga entre outras re/reportagens... as ocorrências policiais... com base
4	ne/com base nessas ocorrências... você classificaria Jequié atual como uma cidade violenta?
5	Entrevistado - Jequié... eu tenho sessenta e cinco anos de idade... eh:: estou trinta e seis anos
6	morano em Jequié... eu tenho sete filhos todos nascidos aqui em Jequié... eu tenho quatro netos
7	todos nascido aqui em Jequié... tou as vésperas agora em maio de ganhar o meu primeiro
8	bisneto Benjamin e:: nunca imaginava... que Jequié chegasse a esse ponto que chegou...
9	acredito que quem escuta rádio quem acompanha blogs... ouviu uma notícia que foi publicada
10	que foi registrada nas emissoras de rádio ontem de três homicídios... num mesmo dia... isso
11	tem anos que não acontece em Jequié... tem tempos... teve violência recentemente me parece
12	antes do carnaval mas não chegava a tanto... aquilo qui o:: <u>doutor Marcos falava há tempos</u>
13	<u>atrás há vinte anos atrás...</u> Jequié sempre foi tido como uma cidade pacata... uma cidade de um
14	povo ordeiro... de um povo bom de um povo que sabe receber... o visitante que sabe receber as
15	peçoas que vem de outras cidades para morar aqui... então a gente nunca imaginava que Jequié
16	pudesse chegar ao ponto que chegou... quanto a classificação se fizermos um comparativo com
17	cidades um pouco maior do que Jequié a exemplo de Feira de Santana com mais de 400000
18	habitantes... a Ilhéus que chega próximo de 300000 habitantes como Vitória da Conquista... a
	Itabuna que já chega a 250000... habitantes isso dados oficiais do IBGE... eu não tou dando
	números exatos tou dando aproximados é o caso de Jequié que a gente fala em 160000 mas no
	último recenseamento Jequié tem 152834 habitantes... então... se fizermos um comparativo
	com outros municípios a exemplo de Simões Filhos... não é? Lauro de Freitas que são cidades
	metropolitanas... que ficam próximas de Salvador... a gente pode dizer que Jequié ainda é uma
	cidade tranquila... mas para nós eu por exemplo que moro aqui há sessenta e cinco anos eu digo
	a vocês que eu vivo assustado

Fonte: atividade realizada pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1: Transcrição de um trecho da apresentação do entrevistado.³

1	e foi há vinte anos atrás mais ou menos... que um dia eu e o companheiro Wilson Novaes
2	Júnior... entrevistamo um delegado que passou aqui por Jequié... que ele hoje é delegado em::

³ O jornalista iniciou a resposta à primeira pergunta, pedindo licença para se apresentar, mesmo já tendo sido apresentado por uma das entrevistadoras.

3	em Lafaiete Coutinho Marcos Ludovico... ele um dia chamou eu e Wilson lá na sala dele e
4	disse olhe eu estou preocupado porque Jequié pode se tornar uma das cidades mais violentas da
5	Bahia... e eu perguntei mais doutor Marcos porque e ele era um/um delegado operante era um
6	delegado que prendia mermo ia atrás do bandido e tal... e tinha na época umas quadrilhas
7	organizadas aqui na região... roubos de carros assassinatos... mas não era uma violência como é
8	hoje... e ele disse olhe eu tou preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo e vai faltar
	emprego e faltando empregos obviamente essa juventude vai terminar se marginalizando essa
	juventude vai começar a usar drogas... e essas coisas e Jequié pode se tornar uma cidade
	violenta...

Fonte: atividade realizada pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Quadro 2: Retextualização da 1ª pergunta da entrevista com sua respectiva resposta

1	E 1 - Atualmente, você classificaria Jequié como uma cidade violenta?
2	Entrevistado – Eu tenho 65 anos de idade, moro em Jequié há trinta e seis anos e nunca
3	imaginava que Jequié chegasse a esse ponto, como, por exemplo, o registro de três homicídios
4	num mesmo dia, isso não acontece em Jequié há muitos anos. Quanto a classificação, se
5	compararmos Jequié com cidades um pouco maiores, como Feira de Santana, Ilhéus, Vitória da
6	Conquista e Itabuna, pode-se dizer que Jequié ainda é uma cidade tranquila, mas eu, por
6	exemplo, digo que vivo assustado.
7	E 1 – A violência em Jequié já foi prevista em algum momento?
8	
9	Entrevistado - Há vinte anos atrás entrevistei o delegado Marcos Ludovico, que hoje atua em
10	Lafaiete Coutinho. Ele me chamou na sala dele e disse que estava preocupado, porque Jequié
	pode se tornar uma das cidades mais violentas da Bahia. Eu questionei, mas ele disse que
	estava preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo, vai faltar emprego, com isso os
	jovens vão se marginalizar e irão usar drogas. Essas coisas podem fazer Jequié se tornar uma
	cidade violenta.

Fonte: atividade realizada pela aluno A1.

O primeiro aspecto a ser observado na retextualização em análise foi a manutenção da estrutura composicional organizada em perguntas e respostas. Isso revelou a consciência do aluno em relação ao tipo de retextualização proposto: entre as duas modalidades da língua sem mudança de gênero. A formulação de uma nova pergunta (Q.5, l.6) foi o segundo aspecto observado, porque revelou a capacidade linguístico-discursiva do discente em criar um contexto para contemplar uma informação secundária, embora importante, na fala do entrevistado. O inusitado dessa situação foi o fato de a pergunta ser formulada devido à citação do entrevistado sublinhada no (Q. 3, l.9) e a resposta a essa pergunta reportar-se à sua fala de apresentação, proferida antes da resposta da primeira pergunta, conforme se observa no Quadro 4.

A redução no volume de linguagem do texto-base, isto é, a extensão do texto, foi o terceiro aspecto observado na análise da retextualização. Excluindo a segunda pergunta e sua respectiva resposta em função do contexto descrito anteriormente, pode-se afirmar que o volume de linguagem foi drasticamente reduzido, chegando a 72,7% do texto-base. O texto original que tinha 365 palavras apresentou apenas 86 palavras em sua versão final. Outro fator que contribuiu para a redução do volume de linguagem foi a eliminação das marcas estritamente interacionais. Essa situação já tinha sido pontuada nos estudos realizados por Gomes (1995, *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 65) ao afirmar que, em um texto jornalístico publicado, a média de redução do volume de linguagem pode chegar a 86% em função da natureza redundante do texto falado. Essa diminuição atendeu, segundo o autor, ao princípio redutor do jornalismo que pede um texto escrito simples, conciso e claro. A observada diminuição de volume de linguagem no texto em análise foi efetivada mediante o emprego de um conjunto de operações linguístico-textual-discursivas e cognitivas que se utiliza de várias estratégias, principalmente daquelas relacionadas à eliminação, baseadas na idealização e na condensação linguísticas.

A análise do texto comprovou que houve realmente um processo de retextualização do texto oral base, pois foram empregadas, parcialmente, as operações com suas respectivas estratégias na realização desse processo, com destaque para o emprego da quinta, sexta e sétima operações, as quais seguem regras de transformação. Na retextualização, o aluno, embora tenha alcançado um desempenho médio, demonstrou uma evolução no que diz respeito ao domínio das diferenças entre a fala e a escrita, pois, em seu texto, ficou evidenciada a aplicação de várias operações em busca da normatização da escrita, começando pela **primeira operação**, que se utiliza da estratégia de eliminação das marcas estritamente interacionais presentes no texto falado, buscando a idealização linguística.

A eliminação de falsos começos (Q.3, l.4) “Jequié... eu tenho sessenta e cinco anos de idade”, das pausas (Q.3, l.8) “não acontece em Jequié... tem tempos...”, dos alongamentos (Q.3, l.6) “e:: nunca”, das hesitações (Q.3, l.4) “eh:: estou”, dos truncamentos de palavras (Q.3, l.2) “re/reportagens” e “ne/com”, de marcadores conversacionais em final de unidade discursiva(Q.3, l.16) “Simões Filho... não é?” e de autocorreções (Q.3, l.14 e 15) “a Itabuna que já chega a duzentos e cinquenta mil habitantes... habitantes isso dados oficiais do IBGE... eu não tou dando números exatos tou dando aproximados” demonstrou a aplicação dessa operação e o domínio dessas especificidades interacionais, próprias das estruturas dialógicas.

Segundo Marcuschi (2010), embora a aplicação dessa operação reduza o volume de linguagem de um texto entre 10% e 20%, dificilmente alguém ficaria restrito a esse tipo de estratégia, mas prosseguiria diminuindo o volume de linguagem do texto por meio da aplicação da terceira operação, que se utiliza também de estratégia de eliminação. A eliminação das marcas estritamente interacionais em todas as retextualizações corrigidas demonstrou a apropriação dessa operação pelos alunos.

A **terceira operação** foi marcada na retextualização de A1 pela percepção e eliminação de uma das principais características da oralidade: a repetição. No texto em análise, esse fenômeno se manifestou pela repetição desnecessária de palavras (Q.3, l.6 e 7) “acredito que quem escuta rádio quem acompanha blog”, de expressões (Q.3, l.10) “uma cidade de um povo ordeiro... de um povo bom de um povo que sabe receber... o visitante que sabe receber as pessoas”, de períodos (Q.3, l.6) “e::nunca imaginava... que Jequié chegasse a esse ponto que chegou...”(Q.3,l.11 e 12) “então a gente nunca imaginava que Jequié pudesse chegar ao ponto que chegou...” e dos pronomes pessoais egóticos(eu, nós) em função de sujeito (Q.3,l.18) “moro aqui há sessenta e cinco anos eu digo a vocês que eu vivo assustado”.

Com a análise do texto, pode-se comprovar que a repetição é uma característica da oralidade que gera uma grande quantidade de construções paralelas, incompatíveis com a produção escrita. Segundo Fávero (2000, p. 32) “ a alta incidência de repetições no texto falado é perceptível com facilidade e favorece a coesão, além de contribuir para a organização tópica”. Ao eliminar seletivamente as repetições do texto-base, o aluno aproximou o texto da modalidade escrita, reduzindo consideravelmente o volume de linguagem do texto, sem comprometer o volume informacional, porque a estratégia de eliminação incidiu apenas sobre as reduplicações desnecessárias à compreensão do texto escrito. O que chamou atenção na análise dessa operação foi a manutenção da expressão redundante em (Q.5, l.7) “[...] há vinte anos atrás”, e a inserção pela aluno de outra expressão redundante típica da linguagem oral na (Q.5, l.3) “como, por exemplo”, depois das eliminações das palavras, expressões e períodos repetidos. Isso ocorreu, certamente, porque ele não percebeu que "como" e "por exemplo" , nesse tipo de construção, exercem a mesma função, que é anunciar o exemplo, e que o uso do “há” rejeita o “atrás”, quando se refere a tempo transcorrido. Além disso, manteve no texto a repetição de um trecho de período basicamente igual (Q.5, l.8 e 9) “disse que estava preocupado porque Jequié”. As marcas da oralidade não eliminadas na retextualização

realizada confirmam a já mencionada assertiva de Marcuschi (2010, p. 54): “É difícil disfarçar de modo completo a origem oral de um texto”.

Embora seja um fenômeno linguístico característico no processo de retextualização de um texto oral transcrito para um texto escrito, a inserção de uma pontuação inicial, diacrítica e formal, estratégia empregada na **segunda operação**, é de difícil identificação em um texto escrito. Essa dificuldade advém, sobretudo, do fato de se tratar de uma pontuação provisória baseada na intuição fornecida pela entoação da fala e caracterizada graficamente pelo emprego da vírgula, geralmente, em lugar das pausas, aqui indicadas por (...). Essa primeira tentativa de pontuação, segundo Marcuschi (2010), segue a sugestão da prosódia. Normalmente, no processo de retextualização, essa pontuação desaparece, cedendo lugar a uma pontuação mais detalhada e definitiva, contemplada pela aplicação da quarta operação. Para identificar a aplicação da segunda operação, seria necessário um acompanhamento individual dos alunos durante a realização das retextualizações; essa opção ficou inviabilizada, devido essa atividade ser desenvolvida por todos os alunos simultaneamente. A permanência indevida da vírgula em destaque no período “Eu tenho 65 anos de idade, moro em Jequié há trinta e seis anos e nunca imaginava que Jequié chegasse a esse ponto, como, por exemplo, o registro de três homicídios num mesmo dia(,) isso não acontece em Jequié há muitos anos” (Q.5, 1.2 e 3) pode ser considerada como uma marca dessa pontuação.

Em relação à aplicação da **quarta operação**, constatou-se, a partir da análise da retextualização no Quadro 5, um domínio satisfatório dessa operação pelo educando. Esse domínio foi demonstrado no correto emprego da vírgula para realçar o adjunto adverbial “atualmente” antecipado em (Q.5, 1.1) “Atualmente, você classificaria Jequié como uma cidade violenta?”, para separar em um período composto por coordenação as orações coordenadas assindéticas em (Q.5, 1.2) “Eu tenho 65 anos de idade(,) moro em Jequié há trinta e seis anos[...]” e a oração coordenada sindética adversativa em (Q. 5, 1.5) “[...] pode-se dizer que Jequié ainda é uma cidade tranquila(,) mas eu, por exemplo, digo [...]”, no isolamento da expressão explicativa “por exemplo” em (Q.5, 1.5) “[...] mas eu, por exemplo, digo que vivo assustado.”, e para separar no período composto por subordinação a oração principal da oração subordinada em (Q.5, 1.8) “[...] disse que estava preocupado, porque Jequié pode se tornar uma das cidades mais violentas da Bahia”. O emprego correto da vírgula em situações relativamente complexas demonstrou certa maturidade linguística do aluno em relação à segunda e à quarta operações, porém o aluno curiosamente não empregou a vírgula em dois

casos semelhantes entre os citados: não separou o adjunto adverbial antecipado em (Q.5, 1.7) “Há vinte anos atrás entrevistei o delegado[...]” e não separou a oração principal da oração subordinada adverbial causal em (Q.5, 1.9) “[...] ele disse que estava preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo[...]”. Além disso, prolongou equivocadamente um período composto por coordenação, colocando uma vírgula no lugar de um ponto simples em (Q.5, 1.3) “[...] o registro de três homicídios num mesmo dia(,) isso não acontece em Jequié há muitos anos.”

Ainda no que diz respeito à introdução da pontuação no texto analisado, verificamos que houve o emprego consciente de outros sinais de pontuação. Em (Q.5, 1.1) “Atualmente, você classificaria Jequié como uma cidade violenta?” foi empregado corretamente o ponto de interrogação no final de uma frase interrogativa direta. Comportamento semelhante foi executado em (Q.5, 1.6) “A violência em Jequié foi prevista em algum momento?”. Em relação ao ponto final, no texto em análise, houve o emprego consciente dessa pontuação para indicar o término de uma oração declarativa absoluta em (Q.5, 1.10) “Essas coisas podem fazer Jequié se tornar uma cidade violenta(.)”. Já em (Q.3, 1.7) “Há vinte anos atrás entrevistei o delegado Marcos Ludovico, que hoje atua em Lafaiete Coutinho(.)”, o ponto foi utilizado para encerrar a última oração de um período composto. O aluno também revelou consciência de que o encadeamento de períodos simples ou composto em um texto é separado com a inserção de um ponto, comumente identificado como ponto simples ou ponto de seguimento. Em relação a essa pontuação, a falha observada foi a não introdução de um ponto simples ou de seguimento em substituição à vírgula marcada indevidamente em (Q.5, 1.3), conforme já explicitado no parágrafo anterior. Embora prevista na quarta operação, a paragrafação do texto não ocorreu em função da manutenção da estrutura do texto-base, o par pergunta e resposta, no texto final.

As quatro operações até aqui analisadas formam o primeiro grupo, isto é, o conjunto de operações que seguem as regras de regularização e idealização. A utilização de estratégias de eliminação e inserção caracteriza esse grupo de operação. Essas estratégias, no contexto de todas as operações, são as menos complexas, quase espontâneas, pois “envolvem os aspectos facilmente percebidos na diferença entre o texto oral e o texto escrito, tendo em vista a dicotomia da relação fala-escrita proporcionada pela escola” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

As próximas cinco operações seguem regras de transformação. Essas operações se utilizam de estratégias mais complexas, como substituição, seleção, acréscimo, reordenação e

condensação, as quais, se aplicadas, caracterizam o processo de retextualização em sua plenitude e realizam transformações mais acentuadas no texto-base, pois, segundo Marcuschi (2010, p. 76), “o domínio da escrita vai se manifestando, progressivamente, de acordo com as estratégias que vão sendo realizadas”.

No que diz respeito à aplicação da **quinta operação**, que consiste na introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, o texto em análise revelou a dificuldade do discente em relação à aplicação dessa operação. O trecho transcrito no Quadro 4 demonstra que o entrevistado, em sua fala, utilizou-se do contexto físico expresso pelos dêiticos “aqui” (Q.4, 1.2 e 5) e “lá” (Q.4, 1.2), para orientação espacial; porém, possivelmente por desconhecer o tema, apresentou na sequência informações equivalentes que os recuperaram: em (Q.4, 1.2) “aqui por Jequié”, em (Q.4, 1.2 e 3) “lá na sala dele” e em (Q.4, 1.5) “aqui na região”. Na análise da retextualização, foi observado que o aluno, assim como o entrevistado, não apresentou regularidade linguística no tratamento da questão, tendo em vista que ele realizou a eliminação completa da expressão dêitica identificada em (Q.4, 1.2), sem a construção de nenhuma informação equivalente que a recuperasse. Isso deixou uma lacuna no texto escrito, pois faltou explicitude informacional da atuação de Marcos Ludovico como delegado em Jequié, naquele momento especificado. Já em relação à expressão dêitica identificada em (Q.4, 1.2 e 3), ele apresentou um comportamento linguístico diferente, pois eliminou o dêitico “lá”, mas preservou a informação equivalente (típica da linguagem oral) “na sala dele” para recuperar, no texto escrito, o contexto espacial. A terceira expressão dêitica (Q.4, 1.5) não foi analisada em função do tópico informacional, no qual estava inserida, não ter sido retextualizado.

A **sexta operação** está vinculada às estratégias de reconstrução, que envolvem um importante conjunto de ações responsável pela normatização da escrita. Na retextualização, a aplicação dessa operação foi observada na análise de várias situações linguísticas relacionadas à modalidade escrita de um texto. Antes do início da análise dessas situações, é preciso que se faça a seguinte observação: a análise da transcrição do trecho “e essas coisas e Jequié pode se tornar uma cidade violenta...” (Q. 4, 1.7 e 8) com sua respectiva retextualização “Essas coisas podem fazer Jequié se tornar uma cidade violenta” (Q. 5, 1.10) revelou a consciência linguística do estudante sobre as especificidades da sintaxe das duas modalidades da língua. Essa consciência foi imprescindível para que fosse realizada uma reconstrução sintática do texto original, visando atender à normatização da escrita, pois, segundo Marcuschi (2010, p.

68), “ no plano do código, em cada uma dessas realizações observar-se-á o aspecto fonético-fonológico, morfossintático e lexical, já que não se pode ignorar que a língua tem regras”.

A análise da retextualização comprovou que o discente realizou uma série de estratégias em busca da normatização da escrita de seu texto. Nessa direção, a organização sintática do texto escrito por meio da construção e encadeamento de períodos foi a primeira estratégia observada. O exame dos períodos construídos, excluída a retextualização das perguntas, revelou a preferência do aluno pelas estruturas sintáticas complexas, tendo em vista sua retextualização apresentar uma composição sintática formada por um período simples “Essas coisas podem fazer Jequié se tornar uma cidade violenta.” (Q.5 l.10), um período composto por subordinação “Há vinte anos atrás entrevistei o delegado Marcos Ludovico, que hoje atua em Lafaiete Coutinho” (Q. 5, l.7) e quatro períodos compostos mistos, como “Eu questionei, mas ele disse que estava preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo, vai faltar emprego, com isso os jovens vão se marginalizar e irão usar drogas” (Q. 5, l.8, 9 e 10), que envolveu sete orações coordenadas e subordinadas. A predominância desse tipo de período no texto indicou, além da preferência estilística, a dificuldade do aluno em delimitar a extensão dos períodos com uma pontuação adequada. Essa dificuldade foi um fenômeno linguístico observado na maioria absoluta das retextualizações realizadas pela classe.

Outra estratégia relacionada à sexta operação foi o emprego de elementos linguísticos coesivos responsáveis pelo encadeamento das orações nos períodos compostos. O emprego das conjunções coordenadas “e” e “porque”, da conjunção subordinada “que” e da “vírgula” destacadas no período “Ele me chamou na sala dele (e) disse (que) estava preocupado(.) (porque) Jequié pode se tornar uma das cidades mais violentas da Bahia” (Q. 5, l.7 e 8) comprovou o conhecimento do aluno sobre os mecanismos de coesão sequencial e sobre os elementos linguísticos que desenvolvem essa função na modalidade escrita da língua. A regularidade apresentada por ele no encadeamento das orações de outros períodos confirmou essa constatação. O destaque na aplicação dessa estratégia foi o emprego da conjunção coordenada adversativa “mas” no período “Eu questionei, mas ele disse que estava preocupado [...]” (Q. 5, l.8 e 9) com função aditiva.

A reconstrução de estruturas truncadas presentes no texto-base foi mais uma estratégia complexa realizada pelo aluno, para aplicar em seu texto as regras da escrita. A comparação entre a transcrição do trecho “[...] que um dia eu e o companheiro Wilson Novaes

Júnior... entrevistamo um delegado que passou aqui por Jequié... que ele hoje é delegado em:: em Lafaiete Coutinho Marcos Ludovico...” (Q. 4, 1.1 e 2) com sua retextualização “[...] entrevistei o delegado Marcos Ludovico, que hoje atua em Lafaiete Coutinho.” (Q.5, 1.7) exemplifica bem a complexidade envolvida na execução dessa estratégia, tendo em vista as inúmeras ações realizadas em seu processo de efetivação. Dentre essas ações, merecem destaque a transformação do sujeito composto “eu e o companheiro Wilson Novaes Júnior” em sujeito elíptico/desinencial “entrevistei”, a realização de uma nova concordância verbal, mudando o verbo da primeira pessoa do plural “entrevistamo” para a primeira pessoa do singular “entrevistei” e a eliminação do falso começo “que um dia” e do pronome pessoal “ele”. Além disso, o aluno teve que substituir o artigo indefinido “um” pelo artigo definido “o” e a expressão “é delegado” pelo verbo “atua”. Por último reordenou sintaticamente o nome Marcos Ludovico, deslocando-o da oração subordinada para a oração principal. As demais modificações apresentadas no trecho em análise foram realizadas pela aplicação de operações anteriores. A realização de várias ações envolvidas nesse processo demonstrou a complexidade da estratégia e o amadurecimento linguístico do educando, pois, como previsto por Marcuschi (2010), a aplicação do modelo de operações pode ser usada como aferidor da maturidade linguística do retextualizador.

Ainda no que diz respeito à sexta operação, a análise do texto escrito revelou que o aluno utilizou mais duas estratégias em sua retextualização: a reconstrução de uma concordância nominal e a reordenação sintática em alguns períodos. Em relação à concordância nominal, na transcrição em desacordo com as regras da escrita formal em “se fizermos um comparativo com cidades um pouco maior do que Jequié” (Q.3, 1.12 e 13), ele flexiona o adjetivo maior para concordar com cidades e reconstrói o enunciado, assim: “[...] se compararmos Jequié com cidades um pouco maiores [...]” (Q.5, 1.4). Já em relação à reordenação sintática, a análise da retextualização permitiu afirmar que essa estratégia foi aplicada com bastante regularidade, na transformação do texto oral em texto escrito. A comparação do trecho da transcrição “[...] você classificaria Jequié atual como uma cidade violenta?” (Q.3, 1.3) e sua respectiva retextualização “Atualmente, você classificaria Jequié como uma cidade violenta?” (Q.5, 1.1) exemplifica bem a aplicação dessa estratégia, que consistiu, basicamente, no deslocamento lexical no interior de um período. A estratégia de reordenação sintática utilizada pelo aluno revelou-se uma atividade de difícil realização em razão de provocar transformação na forma da palavra deslocada (o adjetivo atual foi

transformado no advérbio atualmente, por meio do acréscimo do sufixo -mente) e produzir um efeito de sentido diverso do subjacente ao texto oral, pois, segundo Marcuschi (2010, p. 86), “pode-se dizer que *escolhas sintáticas equivalem a escolhas semânticas* – (grifo do autor).”

Ainda em relação à sexta operação e tendo em vista a busca da normatização da escrita, a análise da retextualização possibilitou a identificação de algumas dificuldades apresentadas pelo aluno: dificuldade no emprego da crase “Quanto a classificação” (Q. 5, 1.3 e 4); e ao emprego de diferentes pessoas gramaticais pelo mesmo interlocutor “Eu tenho 65 anos de idade” (Q.5, 1.2), “se compararmos Jequié [...] pode-se dizer que Jequié [...]” (Q.5, 1.4 e 5). Além disso, ele também apresentou dificuldade em empregar adequadamente alguns tempos verbais, com destaque para o futuro do pretérito. As formas verbais destacadas no trecho a seguir exemplificam bem essa dificuldade: “[...] ele disse que estava preocupado porque Jequié não está(estava)se desenvolvendo, vai faltar(faltaria) emprego, com isso os jovens vão se marginalizar(marginalizariam) e irão(iriam) usar drogas. Essas coisas podem fazer Jequié se tornar (tornarão Jequié) uma cidade violenta.” (Q.5, 1.9 e 10). O emprego dessas formas verbais em desacordo com as regras da escrita formal pode estar relacionada à influência da oralidade no texto escrito do aluno. Por último, o exame do trecho “Eu questionei [...]” (Q.15, 1.8) revelou a dificuldade dele em empregar formas não marcadas na oralidade informal, como “eu o questionei” (uso do pronome oblíquo “o” com função anafórica e em posição de ênclise). Esse comportamento não foi incoerente com a construção de outra expressão semelhante “Ele me chamou [...]” (Q.5, 1.7) devido à alta incidência dessa expressão na oralidade.

A seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais caracteriza o emprego da **sétima operação** em um texto oral em processo de retextualização para a modalidade escrita da língua. Embora seja uma operação de baixa ocorrência em retextualizações realizadas por alunos do Ensino Fundamental, conforme Marcuschi (2010, p. 108), “Parece que até a 8ª série estas operações não ocorrem com muita facilidade”, a retextualização realizada pelo aluno apresentou no corpo de seu texto exemplos que caracterizam a aplicação dessa operação. A comparação realizada entre o trecho da transcrição “estou trinta e seis anos morano em Jequié...” (Q.3, 1.4) com “[...] moro em Jequié há trinta e seis anos [...]” (Q.5, 1.2) evidencia claramente que houve um tratamento estilístico com a seleção de uma nova estrutura sintática em busca de uma maior formalidade. Outro

exemplo que caracteriza a aplicação dessa operação é a retextualização do trecho oral transcrito “e faltando emprego obviamente essa juventude vai terminar se marginalizando essa juventude vai começar a usar drogas...” (Q.4, 1.6 e 7) para o trecho escrito “[...] com isso os jovens vão se marginalizar e irão usar drogas” (Q.5, 1.9 e 10). Nota-se pela análise desse exemplo que, além da escolha de uma nova estrutura sintática, houve a seleção de uma nova opção lexical (substituição do substantivo “juventude” pelo substantivo “jovens”). A seleção de nova opção lexical também ocorreu em (Q.5, 1.1) “atualmente”, (Q.5, 1.3) “registro”, (Q.5, 1.4) “compararmos”, (Q.5, 1.7) “atua” e (Q.5,1.8) “questionei”.

O destaque da aplicação dessa operação na retextualização realizada ficou por conta da seleção de uma nova estrutura sintática que envolveu mudança do tipo de discurso. Como se pode observar na transcrição do trecho “e ele disse olhe eu tou preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo” (Q.4, 1.5 e 6), o entrevistado representou a fala de seu interlocutor por meio do discurso direto. Com a construção de uma nova estrutura sintática “[...] mas ele disse que estava preocupado porque Jequié não está se desenvolvendo [...]” (Q.5, 1.9), o aluno transformou para o discurso indireto a forma de representação da fala do interlocutor pelo entrevistado. Essa nova estrutura sintática envolveu mudança de tempo verbal (tu/estava), eliminação do marcador conversacional (olhe) e mudança da pessoa do discurso (eu/ele), e revelou o domínio relativo das estratégias envolvidas nessa operação pelo aluno retextualizador.

Nessa retextualização não foi observada nenhuma ocorrência que caracterizasse o emprego da **oitava ou da nona operações**. Essas operações envolvem a aplicação de estratégias complexas, responsáveis pela reordenação tópica do texto, pela reorganização da sequência argumentativa e pela condensação das ideias por meio do agrupamento de argumentos; por isso, o emprego dessas operações, conforme salienta Marcuschi (2010, p. 86) “exige alto domínio da escrita e se dá em especial em textos mais complexos em que o aspecto argumentativo predomina.”

4. Considerações finais

O desempenho alcançado pelo aluno em sua retextualização, na condição de aluno com desempenho médio, superou a expectativa inicial, tendo em vista a produção de um texto final com predominância das marcas específicas da escrita a partir de um texto falado com domínio absoluto das marcas da oralidade. A análise deste *corpus*, ainda que restrito, permitiu

a identificação do emprego de sete das nove operações propostas no modelo. Isso comprovou o amadurecimento linguístico do aluno no que diz respeito à normatização de um texto escrito, pois, foi possível concluir que seu domínio sobre a produção textual escrita foi ampliado, à medida que a proposta foi sendo desenvolvida, culminando com o processo de retextualização. O desempenho dele comprovou a viabilidade da retextualização como proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa envolvendo o gênero discursivo entrevista nas duas modalidades da língua.

Letras & Letras

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BENFICA, Maria F. M. Barbosa. **Atividade de retextualização**: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre texto oral e texto escrito. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CERQUEIRA NETO, José Calais. **A produção escolar do gênero entrevista**: a retextualização como uma prática da escrita. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015.

FAVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Artigo recebido em: 10.12.2016

Artigo aprovado em: 08.05.2017

O ensino de português com base no gênero textual e no caráter interativo e social da língua

Portuguese teaching based on text genres and the socio-interactive language approach

Cleide Inês Wittke¹

RESUMO: Nas últimas décadas, principalmente depois da publicação dos PCNs (1998, 1999), muito se tem pesquisado e refletido sobre os insatisfatórios resultados obtidos a partir do trabalho com a língua no ensino básico, tanto no que diz respeito a práticas de leitura, quanto de produção oral e escrita (MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2010, 2016). Nesse quadro, o presente estudo tem como objetivo problematizar o ensino de língua, na busca de apresentar possibilidades que possam resgatar sua importância e produtividade social (BRONCKART, 2012), na medida em que o texto/gênero textual é assumido como objeto de ensino e de análise (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010), uma vez que definimos a língua como uma prática constante de interação verbal. Com base nos estudos bakhtinianos dos gêneros, vemos o ensino de língua como processo interativo e dialógico (BAKHTIN, 1992), cuja meta é criar possibilidades pelas quais o aluno possa desenvolver sua capacidade de pensar, ora por meio de práticas de leitura e de escuta, ora via atividades de fala e de escrita para um interlocutor real ou imaginário (MENDONÇA, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Texto. Gênero textual. Interação verbal.

ABSTRACT: Over the last decades, particularly after the publication of the National Curriculum Parameters in Brazil (1998, 1999), there has been a lot of research and reflection about the unsatisfactory results related to language teaching in elementary education, both in reading practices and in oral and writing productions (MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2010, 2016). Taking this into account, the study aims at reflecting upon language teaching, in an attempt to find ways to rescue its importance and social productivity (BRONCKART, 2012), as the text/text genre is taken as both a teaching and analysis object (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010) and language is defined as a constant practice of social interaction. Based on the Bakhtin's approach to genres (BAKHTIN, 1992), language teaching is seen as an interactive and dialogic process aimed to create opportunities for the students to develop their thinking capabilities, whether for reading or listening practices, whether for speaking or reading practices considering either a real or an imagined interlocutor (MENDONÇA, 2012).

KEYWORDS: Teaching. Text. Text genre. Verbal interaction.

¹ Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas, atuando na Graduação e na Pós-Graduação do Centro de Letras e Comunicação. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada, com Pós-doutorado em Didática das Línguas, na Universidade de Genebra.

1. Introdução

A realidade atual do ensino de português no sistema educacional brasileiro mostra que, pelo modo como esse trabalho vem sendo realizado, ele não tem conseguido produzir os efeitos desejados, pois várias pesquisas na área apresentam resultados de um ensino monológico, em detrimento do caráter dialógico da língua em uso. Esse ensino não vem ocorrendo sob forma de um exercício frequente e produtivo de comunicação, de interação verbal, tanto na prática da leitura, quanto na produção de textos orais e escritos (GERALDI, 2006; GERALDI; CITELLI, 2011). Como muitas atividades das aulas de português não fazem sentido à realidade do aluno, isso torna a aula chata, desmotivante e, muitas vezes, improdutivo, pois acaba sendo apenas mais um exercício mecânico a ser cumprido, dentre tantos outros no dia a dia da escola.

Tal situação nos faz questionar e também investigar sobre quais uais são os principais motivos que levam tais práticas a obter resultados tão pouco produtivos no cotidiano escolar e nas provas avaliativas de âmbito nacional e internacional. Orientamos esta reflexão a partir de alguns questionamentos norteadores, tais como: Por que o ensino de língua nas escolas brasileiras não tem obtido os resultados desejados? O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo apto a desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para que ele interaja adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida? Estão os Cursos de Letras preparando os futuros professores para trabalharem a língua sob uma perspectiva de interação social? Defendemos que a consciência sobre o caráter social e funcional da língua, ressaltando sua constituição como processo sociointerativo, histórico e cultural, deva ser urgentemente entendida e praticada nas universidades, durante a formação inicial desse docente.

2. O trabalho com a língua como processo de interação

Não há mais dúvidas de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, com o objetivo de identificar, classificar e posteriormente serem cobrados em prova, não mais se adequam à atual função da aula de língua materna no ensino básico, que consiste em oportunizar atividades que desenvolvem o processo interativo, englobando os mais variados eventos sociais (ANTUNES, 2014). É de fundamental importância formarmos um professor que, além de investigar e refletir sobre o saber em construção, também efetue

uma prática reflexiva sobre sua atuação docente diária (PERRENOUD, 1999), repensando e reorganizando seu agir na sala de aula e também fora dela (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009).

Dentre os diversos estudiosos da linguagem que investigam sobre esse tema, destacamos alguns deles, cujas pesquisas têm influenciado no nosso trabalho como formador(a) de professores na Graduação e na Pós-graduação em uma universidade federal, sendo eles: Neves (2003), Geraldi (2006), Travaglia (2003, *online*), Antunes (2003, 2009), Moita Lopes (2006), Kleiman (2006), Marcuschi (2008, 2010), Koch e Elias (2010, 2016), Schneuwly (2014) e Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Nessa perspectiva, defendemos que o texto deva ser selecionado como objeto de estudo e, na medida em que é abordado sob um enfoque de processo de interação social, considerando sua produção, circulação e recepção (BRAIT, 2002), seja trabalhado a partir de sua função social, isto é, como gênero textual. Em síntese, o texto deve ser abordado, considerando que alguém diz algo a outro alguém, com dada intenção e, para isso, o autor faz escolhas temáticas, textuais, linguísticas e discursivas necessárias para colocar seu projeto de dizer em prática (MENDONÇA, 2012). É papel do professor de língua criar oportunidades para que o aluno tome consciência da importância dessas escolhas e também saiba analisar e empregar os recursos linguísticos e extra-linguísticos essenciais ao bom desempenho de sua intenção comunicativa, nas mais variadas situações enunciativas.

Cabe lembrar o dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 1999) que, há quase vinte anos, já apontavam suas orientações à concretização da mudança no ensino de língua, tanto no que diz respeito ao objeto de ensino quanto à metodologia, concebendo a língua como um trabalho social, um processo constante de interação verbal (ANTUNES, 2009). Essa abordagem exige que o professor (tanto o formador quanto o do ensino básico) reformule sua concepção de língua, bem como o modo de ensiná-la, em especial no que tange à gramática. É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, com ênfase na nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, de produção textual oral e escrita, bem como de atividades de análise linguística, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido no texto, ou melhor, no discurso.

Atualmente, a maioria dos pesquisadores e professores reconhece que o papel do ensino de língua consiste em desenvolver o potencial comunicativo do aluno (falando, lendo e escrevendo), para que ele consiga interagir com segurança e destreza nas mais variadas

instâncias sociais (BAKTHIN, 1992). Todavia, infelizmente, na prática docente, mesmo que tenha havido muitas tentativas, esse objetivo ainda não foi alcançado, pois vários estudos sobre a linguagem mostram ênfase em abordagem exclusiva da gramática normativa, com exercícios desconexos de metalinguagem, os quais não são suficientes nem adequados a uma prática sociointeracionista da língua.

No entanto, vale dizer que não estamos defendendo a posição de que o exercício de metalinguagem deva ser excluído das aulas de português, pois temos ciência da importância do domínio das regras gramaticais para nos comunicarmos adequadamente, tanto na modalidade falada quanto escrita. Em contrapartida, apostamos em uma abordagem linguística/discursiva com base nas funções linguístico-gramaticais que cada elemento exerce no(s) sentido(s) produzido(s) em um texto, ou seja, em um projeto de dizer, no qual se constrói sentido(s) uno(s) e coerente(s). Vale frisar também que essa abordagem precisa ser pontual e reflexiva, tendo a pesquisa e diferentes comparações de uso como embasamento teórico. Haverá momentos no processo de ensino e de aprendizagem da língua, principalmente durante a produção textual escrita, com ênfase na etapa de reescrita, que será útil ao aluno o conhecimento e o domínio de regras de funcionamento da língua, com ou sem nomenclatura, as quais lhe darão subsídios para que se comunique com segurança e competência.

Sob uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2012), entendemos que a aula de português precisa ser planejada e ministrada como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, ora falando, ora escrevendo. Essa tomada de posição atribui novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Essa nova função precisa ser discutida, definida e trabalhada no meio universitário, nas atividades de ensino e de pesquisa, ao longo dos quatro anos de formação inicial, pois isso afeta tanto a escolha do objeto de ensino, quanto o modo de abordá-lo.

2.1. As atividades de leitura e de produção textual

Partindo do princípio de que o texto tenha sido aceito como elemento básico da aula de língua, como objeto de estudo, destacamos que, além de propor estratégias variadas de

leitura e de produção textual, é de suma importância que o professor desenvolva diversas atividades, pelas quais o aluno possa entender e sistematizar os processos linguísticos em funcionamento nos sentidos produzidos nos textos. Isso implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o texto, sob uma perspectiva morfosintática. Enfim, é preciso entender cada elemento (linguístico, textual, pragmático, enunciativo, discursivo) constitutivo do texto como mecanismo que trabalha em prol do sentido como um todo, pois é a harmonia do conjunto que produz a eficácia do intento comunicativo. Ressaltamos o enfoque nos verbos entender e usar, e não em teorizar, pois, caso contrário, continuaríamos fazendo metalinguagem, passando do ensino das regras gramaticais para definições e caracterizações de tipos e de gêneros textuais, seguindo ou não sequências didáticas. O professor precisa ter domínio sobre esses conceitos para que possa fazer a transposição didática, na medida em que elabora os dispositivos didáticos para ensinar leitura, escrita e oralidade com base nos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Reconhecida a importância de trabalhar com e nos textos, cabe ao professor de língua oportunizar situações de interação pelas quais o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito de sua história, posicionando-se diante da realidade que o cerca, fazendo com que o conhecimento do funcionamento da língua sirva de instrumento de autonomia na sua forma de pensar e de agir. No nosso entender, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos textos que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com seus usos e efeitos de sentido, sentirá mais segurança tanto no momento de lê-los quanto de expressá-los oralmente ou por escrito. Assim, a prática de interação verbal se tornará um recurso emancipatório, e prazeroso, por que não, deixando de funcionar de modo alienatório e, certas vezes, até discriminatório.

2.2. O texto como objeto de ensino

Ao fazer as escolhas dos textos que serão trabalhados em aula, seja em um livro didático ou em outra fonte, o professor deve estar ciente da proposta de leitura e de produção de texto que quer desenvolver com aquela atividade para avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Essa constatação mostra que a escolha adequada dos textos é o primeiro passo ao sucesso na prática de leitura e de produção textual, pois uma seleção

inadequada do material poderá resultar em uma prática tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula que aborda exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Nesse sentido, definimos texto como uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, que seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) à qual se propõe, em determinada situação social. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto é “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Ou seja, na medida em que o texto circula socialmente, exercendo sua funcionalidade social, manifesta-se através de algum gênero textual.

2.3. O gênero textual como objeto de análise

O gênero textual consiste nas diferentes materializações verbais (e também icônicas) que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas características sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade (MARCUSCHI, 2010). Esse megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010) apresenta diversas propriedades, com vocabulário específico e com emprego sintático apropriado, ajustando-se às diversas funções sociais que exerce. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno trabalhe com variados gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, tornando-o capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de forma adequada, nos inúmeros eventos sociais nos quais circulam.

Em seus estudos sobre os gêneros, Brait (2002) orienta sobre a importância de levar em conta os fatores que remetem a seu processo de produção, circulação e recepção. As condições de produção e de recepção dizem respeito à questão de quem produz a mensagem e a quem ela é dirigida, já a circulação remete ao veículo em que o dizer é transmitido. Esses elementos influenciam e determinam o modo como a mensagem é elaborada, e também os efeitos de sentido que ela produz. No que tange às condições de produção, é fundamental lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o interlocutor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Ao enquadrar o gênero textual como uma questão de uso e o tipo como forma/estrutura, Marcuschi (2010) identifica cinco modalidades com base na organização das sequências linguísticas e nas intenções do autor de um texto. Segundo o linguista, nossas intenções comunicativas costumam seguir uma dessas vertentes tipológicas: a modalidade da narração, quando a principal intenção do autor é contar uma história; da descrição, quando seu objetivo centra-se em apresentar, classificar ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local; da argumentação, sempre que existe um alto grau de comprometimento do autor em seu dizer e visa a convencer o leitor a concordar com seu ponto de vista; da exposição, nesse caso, o grau de comprometimento do autor é baixo, pois não tem a intenção de convencer seu interlocutor sobre as informações que apresenta; do diálogo ou conversacional, no caso de um texto em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores; da injunção, refere-se ao texto em que o autor explica sua intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, enfim, busca passar instruções. Essas classificações auxiliam o autor e o interlocutor a produzir e entender as mensagens expressas, mas, na prática cotidiana, circulam muitos gêneros nos quais essas sequências linguísticas se correlacionam, se imbricam, dificultando, por vezes, a identificação da tipologia, o que pode ser feito pela identificação da intenção do autor ao construir seu dizer.

3. A mudança necessária na formação inicial do professor de língua

Conforme já dito anteriormente, a concepção de língua como um trabalho sociointeracionista implica mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, o que exige reorganização na seleção, delimitação e caracterização das disciplinas. Faz-se necessário repensar sobre o duplo estatuto que constitui a formação docente, com atividades teóricas e práticas voltadas ao objeto a ensinar e ao objeto para ensinar (SCHNEUWLY et al., 2012).

Nesse sentido, os didaticistas Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005) explicitam que, além do domínio dos saberes a ensinar, conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem as ementas das disciplinas de referência, o professor precisa ter formação sólida e consistente no que tange aos saberes para ensinar, ou seja, técnicas, domínios e exercícios que desenvolvem a capacidade de ensinar, referentes às práticas didático-pedagógicas. É necessário que o profissional da educação tenha pleno domínio dos conteúdos que serão abordados em aula (normalmente trabalhados nas disciplinas de referência), mas também é primordial uma boa formação sobre o modo como

esse saber será programado, apresentado, trabalhado e avaliado no decorrer das aulas, e também no curso dos anos, cumprindo os currículos pré-estabelecidos institucionalmente.

Somos solidários ao pensamento de Possenti (2002), Geraldi (2006) e Bortoni-Ricardo (2008), quando esses linguistas defendem uma formação docente voltada a um professor pesquisador, a um profissional que transforma sua sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido, mas construído por meio de hipóteses que, às vezes são comprovadas, outras vezes, rejeitadas. O fundamental consiste em trabalhar a partir de situações problemáticas (ou emblemáticas) e com a construção sistemática de trajetórias que possam levar a possíveis soluções para os desafios propostos. Esse trabalho docente será ainda mais frutífero se for realizado por meio de projetos que funcionam de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente (KLEIMAN e MORAES, 1999).

Essa tomada de posição reforça a importância da reestruturação curricular (teórica e metodológica) do meio acadêmico, pois é na sua formação inicial que o licenciando constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas didático-pedagógicas que desenvolverá durante sua trajetória profissional, as quais precisam ser aperfeiçoadas com experiências na sua formação continuada, na medida em que realiza seu trabalho (GUIMARÃES, BICALHO e CARNIN, 2016). É urgente que pensemos e organizemos os currículos das licenciaturas em Letras de modo a trabalhar via projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do ensino básico, preferencialmente em turno oposto ao das aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia aos ministrantes dos projetos.

Sob essa perspectiva de trabalho e com o desejo de formar um professor pesquisador, que investiga e constrói o saber, levando em conta o conhecimento do aluno, precisamos criar oportunidades para que o futuro profissional desenvolva tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, é necessário que a os professores formadores criem espaços onde os professores em serviço possam interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que os auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueçam seu trabalho diário.

Nossa proposta consiste em realizar seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores formadores, voltados à

comunidade escolar, em especial, aos professores de língua materna. O professor formador e os licenciandos precisam adentrar no ambiente escolar para conversar com os profissionais da educação e observar a realidade vigente, identificando o que já está funcionando, mas, principalmente, detectar os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, formular projetos que possam melhorar a qualidade de ensino de língua.

Apostamos em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos do Curso de Letras a interagirem com os professores do ensino básico. Por questões didáticas, dividimos esse estudo em quatro etapas. Vale lembrar que essa proposta teve origem no projeto de pesquisa, intitulado *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita*, mas também pode ser aplicado diretamente nas disciplinas de Letras, feitos os ajustes necessários.

Na primeira etapa do projeto, sugerimos a realização de estudos teóricos e didático-pedagógicos que abordem sobre o ensino de língua materna na escola, com vistas a definir noções básicas tais como as de linguagem, língua, texto, tipo e gênero textual. No segundo momento, os licenciandos vão até as escolas e observam a realidade desse ensino. Ao interagir com os professores em serviço, através de conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido, o estudante de Letras identifica as principais dificuldades e problemas encontrados no ensino de português. Também é interessante que o acadêmico pesquisador traga reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante a etapa de observação e de diálogo.

Na terceira fase, sugerimos a realização de um estudo sobre os dados observados, com o intuito de selecionar as questões a serem trabalhadas e construir atividades apropriadas para sanar as dificuldades identificadas, envolvendo estratégias de leitura e de produção textual. Já na última etapa, pensamos em voltar a nos reunir com os professores, propondo diferentes modalidades de atividades tais como cursos, palestras, seminários e oficinas, para refletir sobre o ensino de língua e, em conjunto, montarmos projetos disciplinares e interdisciplinares, tendo o texto/gênero textual como objeto de ensino.

3.1. O papel da didática na formação docente: uma experiência no exterior

Ao refletir sobre a formação do professor de língua no contexto brasileiro, em especial, na realidade de uma universidade federal onde trabalho, no sul do país, e também pelas experiências vivenciadas com colegas de docência em eventos em todo o Brasil, e também no exterior, posso dizer que um problema central na formação de professores de língua consiste na pouca valorização e, conseqüentemente, na pouca destinação de carga horária voltada aos saberes para ensinar (didáticos, psicológicos, pedagógicos e culturais). Esses domínios são de extrema importância, pois são essenciais para habilitar o profissional a desempenhar com competência sua ação docente (WITTKE e DOLZ, 2015). E, na maioria das vezes, esses saberes são atribuídos (ou destinados) a três ou quatro disciplinas de estágio que o licenciando realiza ao longo dos quatro anos de curso. No entanto, é sabido que tais disciplinas, tanto em função dos objetivos propostos quanto pelo modo como são trabalhadas, elas não dão conta dos conhecimentos necessários para habilitar o professor no domínio do saber para ensinar.

Segundo Schneuwly² (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016), com os saberes desenvolvidos nas disciplinas de didática, o professor se situa no campo profissional enquanto tal, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador. Esses momentos de formação servem para responder a questões práticas referentes a escolhas e ações que o futuro professor precisará tomar ao projetar suas aulas e também ao ministrá-las, o que ressalta a importância do conhecimento e do domínio da transposição didática (PETITJEAN, 1998) na prática docente. Para isso, o educador precisa ter noções de Ciências da Educação, Sociologia e Psicologia, domínios e conhecimentos que possibilitam que o professor lide social e culturalmente com a realidade de seus alunos. Segundo Schneuwly (*Ibid.*), o licenciando deve receber formação sobre conhecimentos interculturais para que saiba lidar com as diferentes posições culturais de seus alunos. Além disso, deve ser orientado a construir noções do processo de aprendizagem para saber lidar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esses são os saberes que podem mobilizar o modo de agir, são conhecimentos voltados para o

² Esta informação foi obtida através de entrevista realizada com o professor Bernard Schneuwly, durante a realização de estudos de Pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra, em 2015. O projeto *Interface entre as teorias de Didática das Línguas e Transposição Didática na formação inicial e continuada do professor de línguas* foi supervisionado pelos pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, após ser aprovado e financiado pelas Capes.

ensino, aqueles que não são saberes diretamente a ensinar, mas ajudam o professor a se tornar um bom profissional.

A partir da experiência vivenciada no sistema tripartido de formação docente realizado na Universidade de Genebra, reforçamos a crença de que a implementação de mais disciplinas didáticas nos Cursos de licenciatura tende a ser um caminho viável à qualificação da formação docente. Assim como Schneuwly, também defendemos que essas disciplinas, com foco na História da educação, na Psicologia, na Sociologia, e em técnicas, domínios e conhecimentos próprios do agir docente, são fundamentais à desejada mudança no currículo, com vistas a parefeioar essa formação e também a qualidade do ensino de língua nas escolas brasileiras.

Conforme Schneuwly et al. (2012, p. 451), o estágio em (sob) responsabilidade é assumido por um professor formador de terreno (*formateur de terrain*³), que acompanha regularmente o estagiário em sua aula e constrói parceria com a equipe de pesquisa correspondente à disciplina do estagiário, o que permite múltiplos movimentos de alternância entre formação na prática escolar e no meio acadêmico. Esses movimentos se dividem em: 1) formação profissional prática nas escolas; 2) formação teórico-prática que articula a formação no terreno, a análise das práticas (didáticas e abordagens transversais) e a pesquisa; 3) pesquisa científica sobre as práticas em todas as dimensões.

A primeira delas (1) é assumida essencialmente pelos professores formadores de terreno em colaboração com os professores formadores da universidade. A segunda (2) é efetuada, sobretudo, por professores com cargas de ensino (formadores), integrados em equipes de pesquisa. A terceira (3) é de responsabilidade dos professores e mestres de ensino e de pesquisa (MER), em estreita relação com as cargas de ensino, que constituem o verdadeiro ponto de articulação da formação, ligando a prática com a pesquisa e, de certa maneira, a prática profissional com as disciplinas científicas (de referência).

Também em entrevista concedida à autora deste artigo, Dolz (WITTKE e DOLZ, 2015) defende e explicita o caráter tripartido da formação docente na UNIGE. Segundo o pesquisador, os futuros professores de séries iniciais (chamados generalistas) têm dez práticas

³ Os formadores de terreno são professores encarregados por uma ou várias horas a fim de acompanhar os estagiários sob sua responsabilidade, em colaboração direta com um professor formador. A avaliação dos estudantes em estágio se faz de maneira conjunta, através de encontros tripartidos com os alunos. (SCHNEUWLY et al., 2012, p. 455)

de estágio de terreno (*temps de terrain*) durante sua formação. É uma das partes dessas práticas se realiza através de reuniões tripartidas entre o professor que acolhe o estagiário na escola, considerado como um formador de terreno; o professor universitário (formador), que visita e se reúne com o estagiário e o acadêmico. A avaliação é tripartida, pois são três vozes que falam das práticas, havendo um retorno, uma planificação das atividades realizadas. O mais importante, segundo o didaticista, é que as práticas de estágio são acompanhadas tanto pelo professor formador, quanto pelo professor da escola, responsável por acolher o estudante nessa atividade.

Em contrapartida, Dolz (*Ibid.*) considera que as bases, os fundamentos linguísticos, em Ciências da educação e em Psicologia não são suficientes para a Didática das línguas. O ensino e a aprendizagem das línguas, o trabalho concreto precisa de uma operacionalização dos conceitos que podem servir para o professor nas práticas em sala de aula. Reforça ainda que essas práticas experimentais não são importantes somente à formação do futuro professor, mas a alternância entre a teoria e a prática pode contribuir no avanço das pesquisas universitárias, na medida em que fornece material para elaborar teorias acerca da formação e do ensino. Em síntese, o pesquisador considera que a experiência dos segmentos das práticas dos alunos pode ser de grande ajuda para conceitualizar a realidade, ou seja, aquilo que realmente se passa no contexto escolar, no que tange à leitura e à escrita.

Ao ser questionada sobre o funcionamento da formação docente na Universidade de Genebra, Gláís Sales Cordeiro (WITTKE e CORDEIRO, 2016) descreve esse processo, tendo como base os mais de 10 anos de vivência na UNIGE. Segundo a pesquisadora, na formação de base dos professores, nos dois primeiros anos, há duas disciplinas de didática do francês: *Français I* e *Français II*. No primeiro ano, os licenciandos são formados somente para a etapa de apresentação da situação, uma apresentação de situação de comunicação. Eles escolhem um gênero textual com o qual querem trabalhar e discutem com o professor que vai recebê-los na sala de aula. No segundo ano, eles fazem duas semanas do que eles chamam não de estágio, mas de tempo de terreno (*temps de terrain*). O primeiro ano é básico e somente no segundo os licenciandos são selecionados a partir dos resultados obtidos nos exames, no nível de língua inglesa e alemã e uma prova de francês, que consiste em um teste de compreensão e de produção de texto.

No segundo ano, iniciam as disciplinas mais ligadas à formação do professor, à prática, quando acontece o *temps de terrain*. Nas duas primeiras semanas de aula, os futuros

professores observam a aula de um professor para ver como ele ensina a produção escrita, por exemplo, e também fazem uma entrevista com esse profissional. Depois, os acadêmicos voltam para a universidade para ter aula. Após, retornam para o trabalho no *terrain* efetuando a apresentação da situação. Nesse momento, eles escolhem um gênero e, no primeiro ano (como já disse), se dedicam a uma primeira produção – a produção inicial. E também analisam as produções dos alunos, conferindo o que fizeram, vendo o que funcionou ou não. Feito isso, produzem a apresentação da situação e a produção inicial, dando início à sequência didática, cuja continuidade é feita pelo próprio professor da turma. O acadêmico volta para a universidade e o professor titular da escola continua fazendo um trabalho de colaboração com o estagiário.

No segundo ano, que, na verdade, já é o terceiro de formação, os estudantes têm novamente aulas (três a quatro) e duas semanas de *temps de terrain*; depois, mais duas semanas de aula. Nas primeiras duas semanas, como eles já fizeram no ano anterior a apresentação da produção inicial, são menos preparados para isso, e são levados a trabalhar com um novo gênero, em uma outra série, com um novo professor. O quadro muda, já que não é continuidade do trabalho realizado no ano anterior. Tudo é feito para que eles, na formação, frequentem séries diferentes, compreendendo a noção de progressão.

Nessa segunda fase da prática, entra um novo elemento – trata-se dos objetivos da escola – tudo isso encaminha para as duas últimas semanas de *terrain*, por meio de módulos de aprendizagem. Nessa fase da formação, os acadêmicos analisam as produções dos alunos e elaboram um módulo a ser desenvolvido em duas semanas. Devem propor também um módulo de ortografia, separado do módulo de produção de texto.

Então, a partir das análises dos textos dos alunos, os licenciandos selecionam o objeto de trabalho em relação à produção, o qual pode ser um plano do texto, um elemento de textualização como a coerência, a coesão nominal, a coesão verbal, ou modelizações, por exemplo, tudo depende do gênero selecionado. Já em ortografia, o objeto pode ser o plural do grupo nominal, os homófonos, entre outros, e, diante dos aspectos da ortografia, escolhem um só e produzem um módulo com vários exercícios em progressão, trabalhando somente aquele ponto. Esses módulos sempre terminam com uma situação de produção mais controlada, uma curta produção, não uma produção completa, uma produção que chamamos simplificada.

4. Considerações finais

O ato de ler e escrever na escola não pode ser visto como uma obrigatoriedade do programa curricular, nem somente da aula de português, mas vivenciado como uma necessidade social, histórica e política, portanto, um direito de qualquer indivíduo que almeja engajar-se na sociedade em que vive. No entanto, para que isso se concretize, é preciso repensar e reformular o atual currículo dos Cursos de Letras, direcionando-o à formação de um professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), o que implica uma redefinição dos conceitos de linguagem, língua, texto, contexto, sujeito, gramática e sentido (KOCH, 2003, 2006).

Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla, o gênero textual, é reconhecido e trabalhado em sala de aula, tanto na prática de leitura como de produção textual, a língua assume (via sujeito) seu caráter de processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido. Em resumo, se o professor e o aluno conseguirem perceber e trabalhar a língua como processo de interação, no qual alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando quanto escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Isso tornará a aula mais atrativa e produtiva, pois, ao ver sentido na atividade que realiza, o aluno a efetuará com envolvimento, deixando de ser um exercício mecânico e obrigatório. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de língua materna deixam de ser algo que trará benefícios no futuro e se torna uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no meio em que vive, em uma sociedade letrada.

A partir de nossas reflexões, podemos dizer ser fundamental ao (futuro) professor ter conhecimentos e domínios sobre a língua e seu ensino, mas não se trata somente de conhecer o currículo e suas disciplinas de referência, é preciso construir bases de análise para a transposição das práticas didáticas e sociais de referências na aula, as quais permitem o desenvolvimento do uso da linguagem pelo aluno. Enfim, os saberes e domínios no ensino e aprendizagem de leitura, escrita, oralidade, gramática e literatura são fundamentais na formação do licenciando. Além desses saberes, o futuro professor deve conhecer o trabalho sobre a avaliação e sobre a gestão de uma aula. Precisa conhecer e dominar aspectos referentes às diferentes formas de planificar o ensino, bem como saber analisar as capacidades e os obstáculos dos alunos, na medida em que aprendem. Outro elemento essencial à

formação é que o professor seja orientado a se adaptar à realidade dos estudantes, respeitando a heterogeneidade do grupo. Com essa percepção, o docente terá sensibilidade para selecionar, ajustar e/ou produzir o material e os dispositivos didáticos apropriados à realidade de seus alunos, partindo dos saberes que eles dominam, avançando no desenvolvimento com base na progressão escolar.

É preciso ter uma boa base no domínio do uso da língua antes de iniciar a formação de professor, na universidade, o que, infelizmente, ainda não vem ocorrendo, pelo menos, na realidade em que trabalho. Durante o processo de formação, é primordial que o ato de ensino da língua seja visto como central e as disciplinas de didática recebam carga e importância nos cursos de licenciaturas. O futuro professor precisa ter noção dos objetos que vai utilizar e também conhecer aquilo que ensina, tanto no âmbito da leitura, do funcionamento linguístico, da produção de gêneros orais e escritos, quanto da literatura e da cultura.

Finalizamos, então, defendendo que uma das medidas necessárias para qualificar a formação docente no meio acadêmico brasileiro consiste em centralizar e aumentar a carga horária voltada às disciplinas de didáticas e de estágios, incentivando a realização de alternância entre a teoria e a prática, por meio de projetos e discussões entre professor formador, professor em serviço e o licenciando, conforme relataram os didaticistas entrevistados. Como já citado, essa interação é essencial não somente à formação do futuro professor, mas também pode servir de fonte para diferentes pesquisas na área dos estudos da linguagem.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 2012.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.) **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.
- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 23-36, 2006.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MENDONÇA, M. C., Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Org.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2, São Paulo: Cortez, p. 291-292, 2012.

MOITA LOPES, L. C. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, B.F. **Por uma Linguística Aplicada e Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M.H.M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PERRENOUD, Ph. **Formar professores em contextos formais em mudança**. Prática reflexiva e participação crítica. Universidade de Genebra, 1999. Traduzido por Denice Barbara Catani. Revista Brasileira de Educação, set-dez 1999, no 12, pp. 5-21. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. **Pratiques** n°97/98, juin, 7-34, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SCHNEUWLY, B. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. **Education et Didactique**, vol. 8, no. 1, p. 13-22, 2014. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ-MESTRE, J. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. **Les Dossiers des sciences de l'éducation**, no. 14, p. 77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B.; HEIMBER, C.; VILLEMIN, R. Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire. **Revue Suisse des Sciences de l'éducation**, 34 (3), Academic Press Fribourg, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) **Des objets enseignés en classe de français**. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Categorias do texto como objeto de ensino.** No site da revista eletrônica do GT e de Linguística Textual e Análise da Conversação da ANPOLL (*online*). Forum de debates. Disponível em: <<http://www.gltac.com/fdebates.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2010.

WITTKE, C. I. ; DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. **Fórum Linguístico**, vol. 12, n. 4, p. 986 – 997, out./dez., 2015. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n4p986>

WITTKE, C.I. ; SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. **Calidoscópio**, vol. 14, n 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

WITTKE, C.I. ; CORDEIRO, G. S. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Glaís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v 41, n. 71, p. 189-203, maio/ago 2016.

Artigo recebido em: 23.11.2016

Artigo aprovado em: 20.05.2017

**O ensino de Gramática no Brasil e em Portugal:
perspectivas em confronto**
Grammar teaching in Brazil and Portugal: Perspectives in confrontations

Andréia Rutiquewiski Gomes¹

Audria Albuquerque Leal²

Sweder Souza³

RESUMO: Este artigo realiza um panorama acerca do ensino de Português como língua materna no Brasil e em Portugal. Dá-se destaque ao trabalho com a gramática em sala de aula, sobretudo no ensino médio (ou secundário). Para isso, expõem-se os documentos que fundamentam, de modo geral, o ensino em ambos os países e, a seguir, aprofundam-se os princípios teórico-metodológicos que norteiam o trabalho com a gramática. Bases legais (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006; BUESCU *et al.* 2014) e literatura pertinente (ANTUNES 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; LOPES, 2005; WACHOWICZ, 2010, entre outros) respaldam as pesquisas documentais e as bibliográficas. Realiza-se, na sequência, uma análise crítico-comparativo acerca das recomendações oficiais para a atividade gramatical nos dois contextos. Tecem-se, por fim, algumas conclusões, que apontam os principais sentidos e dissensos entre as abordagens adotadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Gramática. Ensino de Gramática. Ensino no Brasil e em Portugal.

ABSTRACT: This article presents an overview of the teaching of Portuguese as a mother tongue in both Brazil and Portugal. Emphasis is placed on working with grammar in the classroom, especially in high school. To this end, documents are analysed that generally guide the teaching in both countries, and then theoretical and methodological principles are explored that guide the work with grammar in the classroom. Legal bases (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006; BUESCU *et al.* 2014) and the literature (ANTUNES 2003, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; LOPES, 2005; WACHOWICZ, 2010, among others) provide a framework to the documentary and bibliographic research. Then, a critical-comparative analysis is carried out of the official recommendations for grammar activities in both contexts. Finally, some conclusions are drawn pointing out the main senses and dissent between the approaches adopted.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Grammar. Grammar teaching. Teaching in Brazil and Portugal.

¹ É Professora Adjunto de Linguística, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Português na Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Curitiba.

² Doutora em Linguística, especialidade em Teoria do Texto, pela Universidade Nova de Lisboa (2011). É pesquisadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros de Texto, Interacionismo Sociodiscursivo, Semiótica Social, linguagem não verbal, Semântica Enunciativa, livro didático, ensino de vocabulário, leitura, sala de aula e produção textual. O presente trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2013 e do projeto com referência SFRH/BPD/111234/2015.

³ Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Participa do Grupo de Pesquisa em Tecnologias, Formação Docente e Letramento (CNPq/UTFPR).

1. Introdução

Presente em quatro continentes, o Português é a língua oficial de nove países (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe) e estima-se que seja falado por 240 milhões de pessoas. A difusão da língua por terras tão distantes fisicamente deve-se aos movimentos de expansão de Portugal, ocorridos principalmente nos séculos XV e XVI. Defende-se, hoje, que todas essas pátrias fazem parte de um único grupo denominado “mundo lusófono”. Para fortalecer tal ligação, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que tem como objetivo, dentre outros, a promoção e a difusão do Português. Assim, a CPLP procura impulsionar a Língua Portuguesa como “meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que a falam e de projeção internacional dos valores culturais, numa perspectiva aberta e universalista” (<http://www.cplp.org/id-2604.aspx>). Nessa linha, a CPLP reafirma que essa promoção se faz indubitavelmente através do ensino.

É preciso lembrar, porém, que além de possuírem uma estreita ligação, esses países também apresentam grandes distanciamentos no que se refere à língua, pois cada um traz suas particularidades, ou seja, sua história política, social e linguística. Desse modo, sem a manutenção do foco de pontos de contato ou de distanciamento entre características linguísticas, este artigo trata do ensino de Português como língua materna no Brasil e em Portugal. A ênfase recai sobre o trabalho com a gramática em sala de aula do ensino médio (ou secundário, no caso europeu). Os docentes sabem que falar acerca desse domínio nem sempre é fácil, pois as opiniões e as posições são controversas e polêmicas, em especial no panorama brasileiro. Existem desde defensores do ensino prescritivo da gramática até aqueles que condenam totalmente qualquer atividade que faça remissão ao ponto. Embates novamente à parte, defende-se aqui que é necessário sim realizar debates sobre esse eixo de ensino. Isso porque, primeiro, goste-se ou não, o trabalho com a gramática está em classe e, na maioria das vezes, numa abordagem metalinguística e normativa, já condenada pelas pesquisas científicas e pelos documentos legais da educação, dado seu intuito de apagamento das variedades e seu caráter regulador, impositivo e excludente. Segundo porque toda língua possui uma gramática, que sob a influência de forças internas e externas, caracteriza-a e identifica-a, considerando a sua vitalidade natural e a cultura do povo que a usa. O interesse, portanto, não está voltado ao fato de se ensinar ou não gramática nas aulas, mas sim ao conceito e à abordagem adequados às práticas escolares e, também, aos aspectos gramaticais que são

relevantes para uma formação linguística no que diz respeito ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos orais e escritos.

Os documentos oficiais dos dois países apontam para um trabalho com a língua em sua dinamicidade, mudanças e variedades. Ambos sugerem ações pedagógicas que articulem os eixos de trabalho e proporcionem avanços em termos de metodologias, práticas e instrumentos de ensino. No caso do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000, 2002) impulsionaram importantes reflexões, mas, efetivamente, poucos passos foram dados. Portugal, por sua vez, concebe o novo Programa e Metas Curriculares em 2014, no qual se defende um trabalho com a língua que integre as suas diferentes dimensões (oral e escrita) para o desenvolvimento pleno do letramento (Literacia, em Portugal). Contudo, o próprio documento apresenta um ensino do português compartimentado.

Para aprofundarmos esse assunto, este estudo foi dividido em seis seções. Inicialmente, apresenta-se um panorama do ensino de Português no Brasil. Faz-se referência às bases legais que norteiam as práticas escolares atuais. A partir dessa exposição geral, discute-se, em particular, o ensino de gramática pelo viés documental e bibliográfico. O mesmo percurso é realizado sobre o ensino de Português em Portugal, isto é, tem-se uma visão geral do tema e depois focaliza-se a questão da gramática. Por fim, é realizada uma análise crítico-comparativa acerca das recomendações pedagógicas entre os dois países e tecem-se alguns resultados.

2. A parametrização e metas curriculares do Português: o Ensino Médio do Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação, constituem-se documentos norteadores para o ensino no Brasil. Tais pressupostos trouxeram mudanças significativas para a educação básica, redimensionando diretrizes e práticas pedagógicas nas diversas áreas. No caso do Português, os fundamentos oficiais recomendam o desenvolvimento de um ensino voltado ao propósito realista de qualquer língua: a interação (BAKHTIN, 1997 [1979], 2006 [1973]). Segundo a abordagem interacionista, o enunciado é o elemento real de comunicação – pois sempre está associado a uma determinada situação de uso – e cada esfera social constrói seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN (1997 [1979], p. 280).

Assim, com base nos princípios bakhtinianos, os documentos oficiais estabelecem os gêneros como alicerces para o trabalho em sala de aula, já que os mesmos, materializam-se em textos orais ou escritos e servem como instrumentos de interação social. Recomenda-se então que o docente abandone o trabalho com a palavra ou a frase isolada e adote o texto como a unidade básica de ensino da língua materna (BRASIL, 2000). Os eixos de ensino da Língua Portuguesa, nesse caminho, passam a ser a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática (ou análise linguística⁴). Compreende-se que todos esses domínios devem ser trabalhados de forma integrada e reflexiva.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (EF) foram lançados em 1997 (primeiro e segundo ciclos) e 1998 (terceiro e quarto ciclos). Já as bases para o Ensino Médio – EM, foco deste artigo, datam de 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM), 2002 (PCN+ Ensino Médio/Orientações Educacionais Complementares aos PCN) e 2006 (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Os PCNEM, apoiados na LDB/9394/2006, organizam esse nível de ensino a partir de três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O ensino da Língua Portuguesa está alocado na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000, p. 17), a qual prevê um ensino interdisciplinar: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão no uso da língua na vida e na sociedade” (p. 16). Nesse caminho, os PCNEM recomendam que o aluno seja orientado a fim de que:

[...] entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo; para que avalie o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades; e para que se aproprie das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2000, p. 21).

⁴ Os documentos governamentais adotam também o termo *análise linguística*. Essa prática refere-se a um ensino contextualizado e articulado às demais atividades escolares e prevê reflexões acerca dos fenômenos linguísticos nos seus mais variados níveis de composição. O tema será abordado com maiores detalhes na seção subjacente.

Do mesmo modo que os documentos voltados para o EF, a parametrização do médio aparece por meio de competências e habilidades, afinadas em competências básicas (ou gerais) que procuram situar o estudante como um sujeito produtor e ativo no mundo do trabalho, ou seja, “um sujeito em situação – cidadão”. Sobre isso, Brasil (2000, p. 11) destaca que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”.

É importante destacar que o conceito de competência a que os PCNEM se referem é o de Perrenoud (1999). Para o estudioso, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 30). No caso de Português, os documentos afirmam que:

O melhor domínio da língua e seus códigos se alcança quando se entende como ela é utilizada no contexto da produção do conhecimento científico, da convivência, do trabalho ou das práticas sociais: nas relações familiares ou entre companheiros, na política ou no jornalismo, no contrato de aluguel ou na poesia, na física ou na filosofia. Da mesma forma, as competências da área de Linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela da televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial (BRASIL, 2000, p.78).

As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas no ensino de língua materna são arroladas nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 24) a partir de três amplos eixos compartilhados pela grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Representação e Comunicação/Investigação e Compreensão/Contextualização Sócio-cultural):

Representação e Comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e Compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

Contextualização Sócio-cultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 24).

De modo geral, os PCNEM constituem uma regulamentação bastante genérica e sintética, fato que levou a uma publicação complementar já em 2002: os PCN+ EM. Esse documento complementa Brasil (2000) e tem como objetivo principal facilitar a organização da atividade escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, os PCN+ apresentam a articulação das competências gerais que se pretende desenvolver no aluno com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes. Esses parâmetros trazem, ainda, sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos, de acordo com a articulação proposta.

No caso específico da Língua Portuguesa, Brasil (2002, p. 55) destaca que “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que

se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.” Para isso, as bases legais destacam que três competências devem ser desenvolvidas nas aulas de língua materna: interativa, textual e gramatical. Essas competências devem ser articuladas durante o processo de ensino a fim de que o aluno disponha de estratégias para ações linguísticas nas mais diversas esferas da sociedade.

No referencial de 2002, optou-se por apresentar os conceitos estruturantes da área, as competências específicas e as habilidades em torno das três grandes competências já arroladas em Brasil (2000): Representação e comunicação, Investigação e comunicação e Contextualização sócio-cultural. Para a competência geral de Representação e comunicação, sugerem-se as seguintes competências específicas: utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes. No caso da Investigação e compreensão, propõem-se: analisar e interpretar no contexto da interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura; emitir juízos críticos sobre manifestações culturais; identificar-se como usuários e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; analisar metalinguisticamente as diversas linguagens; e, por fim, para a Contextualização Sócio-cultural, são indicadas as seguintes competências: usar as diferentes linguagens nos eixos de representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competência; analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

É possível verificar que houve um aprofundamento e um clareamento das competências e habilidades específicas da Língua Portuguesa em (2002) com relação ao que foi apresentado Brasil (2000).

Brasil (2002) destaca também que cada escola, por conta própria, pode elaborar uma proposta de trabalho a partir da abordagem por competências e habilidades, selecionando conteúdos, estabelecendo uma progressão e afinando procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo. Entretanto, as bases legais sugerem uma organização dos conteúdos

de Português em torno dos seguintes temas estruturadores: usos da língua; diálogo entre textos: um exercício de leitura; ensino de gramática: algumas reflexões; o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

A seguir, para fins didáticos, transpõe-se as tabelas propostas pelo PCN+ EM (BRASIL, 2002, p. 72-74) que articulam competências gerais, competências específicas, habilidades, temas estruturadores e conteúdos contemplados em Brasil (2000, 2002):

Tabela 1: Competências de Uso da Língua

Uso da Língua	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 72

Tabela 2: Competências Textuais

Diálogo entre Textos: um exercício de leitura	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 72-73

Tabela 3: Competências Gramaticais

Ensino de Gramática: algumas reflexões	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
Gramática; linguística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
Gramática normativa; ciência <i>versus</i> achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 73

Tabela 4: Competências Literárias e Culturais

O Texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências Gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências Específicas	
Unidades Temáticas	Competências e Habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 74

Num primeiro olhar, parece que os documentos sugerem um apagamento de conteúdos tradicionais ao âmbito escolar, contudo, verifica-se, de modo mais atento que, na verdade, oferecem-se bases para que qualquer tema possa ser discutido em sala, desde que contribuam para o alcance das competências gerais e específicas estabelecidas.

Por fim, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Um currículo, de acordo com Brasil (2006, p. 9), “é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles.” Nesse sentido, o documento destaca que as orientações elencadas constituem-se apenas sugestões e não prescrições.

O material salienta que as ações realizadas em classe – nível médio – precisam levar o aluno ao refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Assim, o professor precisa proporcionar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações comunicativas. Tomando como norte a aprendizagem que o estudante já traz do ensino fundamental, o nível médio deve ampliar e consolidar os conhecimentos do aluno a fim que ele aja em práticas letradas de prestígio, o que engloba “o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (p. 33).

As Orientações sugerem, como organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio, os seguintes eixos: (i) Práticas de linguagem - atividades de produção e

de recepção de textos (atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais; atividades de produção de textos em eventos da oralidade; atividades de escuta; atividades de retextualização). (ii) Análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem) - foco das atividades de análise: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo, estratégias textualizadoras, mecanismos enunciativos, intertextualidade, ações de escrita (BRASIL, 2006, p. 37-39).

2.1 O Ensino de Gramática no contexto brasileiro

A partir dos pressupostos gerais apresentados na seção anterior, passa-se agora para uma discussão específica acerca do ensino de gramática no ensino médio. Para se tratar desse assunto é necessário, primeiramente, lembrar que o termo *gramática* pode ser compreendido em muitas acepções. A gramática tradicional, segundo Görski e Moura (2011, p. 62-63), “fundamenta sua análise em textos literários escritos, tomando-os como modelo de correção”. Essa abordagem, conforme os autores, serviu de inspiração para a gramática normativa (ou prescritiva) que, por sua vez, “pode ser definida como conjunto de regras que devem ser seguidas. O uso linguístico que atende a essas regras é dito “correto”; o que não obedece às regras é taxado de ‘errado’ (GÖRSKI; MOURA, 2011, p. 62-63). Os linguistas destacam ainda que este último tipo de gramática norteou as práticas escolares por um longo período, fortalecendo preconceitos e exclusões.

Diante disso, ao tratar de tal eixo, os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2000, 2002) precisaram readequar o trabalho de reflexão sobre os fenômenos linguísticos às bases da concepção interacionista assumida. Passa-se, desse modo, a se compreender que a gramática de uma língua extrapola e muito o conjunto de palavras ou frases colocadas em foco dentro de um compêndio e, por isso, não deve ser ensinada com um fim em si mesma, “mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2002, p. 81).⁵ Ainda, de acordo com a parametrização, a reflexão sobre a língua deve também ocorrer junto aos textos, pois esses obedecem às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às particularidades

⁵ É relevante destacar ainda que no PCN+ EM, o termo *gramática* aparece como um conceito estruturante e, portanto, comum a todas as disciplinas (as outras linguagens) que integram a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Assim, o documento assume que gramática é “a descrição dos modos de existência e de funcionamento de uma língua” (BRASIL, 2002, p. 42).

de suas condições de produção. Logo, o desenvolvimento da competência gramatical do aluno precisa se dar de forma que o conhecimento obtido atue como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos.

Para o desenvolvimento dessa competência, Brasil (2002) recomenda os aspectos relacionados à variação linguística (profundamente relacionados à competência interativa), aos recursos expressivos e às noções de coerência e coesão no processamento do texto (ligados à competência textual) e à construção da imagem de locutor e de interlocutor, que se referem tanto à leitura e produção do texto escrito quanto às situações de oralidade.

As Orientações Curriculares, por sua vez, trazem aprofundamentos sobre o ensino de gramática no ensino médio, orientando uma prática de análise da língua que leve em conta “as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua” (BRASIL, 2006, p. 29).

Nesse sentido, Brasil (2006) defende que, ao longo do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa, o aluno deva:

[...] construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p. 32-33).

A citação acima, ao tratar das habilidades e conhecimentos, apresenta a ideia de que na análise dos fenômenos da língua devem ocorrer ações epilingüísticas (ato de pensar sobre a

própria língua e seus mecanismos) e metalinguísticas (sistematização dos conhecimentos). Segundo a literatura, o epilinguismo constitui o princípio basilar para o ensino da gramática (ou da análise linguística) em sala de aula. A nomenclatura *análise linguística* (AL), voltada ao contexto escolar brasileiro, é tributária de Geraldi (2001 [1984]) e foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo por Brasil (1998). Muitos pesquisadores têm optado pelo termo, visto que o rótulo *gramática* está impregnado de ideologias singulares da perspectiva normativa. Entretanto, vale lembrar que AL não é um novo nome para o ensino da gramática prescritiva, mas sim uma forma de se trabalhar com os fatos linguísticos a partir de uma perspectiva reflexiva, articulada, significativa e contextualizada.

O fato é que, apesar de os documentos recomendarem um tipo de trabalho com a língua, não houve ainda, no Brasil, um redimensionamento relevante nas práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a gramática. Isso, é claro, ocorre por diferentes fatores que saem do escopo deste artigo. Aqui, vale salientar que essa dificuldade de adaptação ou resistência a nova concepção de ensino instigou muitos pesquisadores brasileiros (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003, 2007, 2014; WACHOWICZ, 2010; BEZERRA & REINALDO, 2012) a continuarem debatendo o assunto e elucidando pressupostos teórico-metodológicos no que concerne ao trabalho em sala de aula pelo viés da AL.

Mendonça (2006) foi umas das primeiras estudiosas a se debruçar sobre a AL. A autora discute as diferenças entre ensino de gramática normativa e prática de AL no ensino médio, afirmando que esta tem como “[...] objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (p. 206). Assim, o que se busca é o pensar sobre a língua, observando os diferentes níveis que atuam para a constituição dos sentidos globais. Segundo a linguista, a AL faz parte das práticas de letramento escolar e consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa. A autora destaca também que a AL tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Antunes (2003, 2007, 2007) não utiliza em suas obras o rótulo AL, mantendo a expressão *ensino de gramática* ou *gramática contextualizada*. Percebe-se, porém, que a visão da linguista se coaduna aos princípios de reflexão e integração próprios da AL, pois caracteriza a gramática contextualizada como “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 nos diversos usos da fala e da escrita” (ANTUNES, 2014, p. 46). Ao discutir a relevância do texto para a prática, a autora (2014, p. 47) salienta ainda que “É preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s) [...]”.

Já Wachowicz (2010, p. 14), em estudo sobre a prática de AL nos gêneros textuais, defende que:

[...] análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise de vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor de língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

Verifica-se, portanto, que os documentos oficiais e a literatura defendem que, quando se trabalha com textos em sala de aula, não se deve deixar de lado o funcionamento do sistema da língua (sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica), já que com isto, como afirma Marcuschi (2009, p. 62), somos capazes de perceber que “a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base”. Entretanto, como destaca o autor, “mas ele [o sistema] não é predeterminado de modo explícito e completo, nem é auto-suficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente”.

Pelo fato de o trabalho com a gramática (num viés analítico) priorizar uma reflexão indutiva acerca dos fatos (ato epilinguístico) para uma *posteriori* categorização dos saberes obtidos (ato metalinguístico), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem a construção de um *corpus* linguístico para que o discente possa analisá-lo e, assim, consiga perceber as regularidades nos dados observados. Verifica-se, portanto, que o processo recomendado não é o de se passar regras da língua para o aluno, mas levá-lo a observar indutivamente e, assim, chegar a um conhecimento linguístico. Também é relevante, de acordo os parâmetros, que exista um reinvestimento daquilo que foi discutido em sala, ou

seja, o aluno precisa reconhecer os aspectos analisados e reinvesti-lo em outras atividades de leituras ou de (re)escrita.

A partir dessa breve apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos acerca do ensino de gramática (ou AL) é fácil observar que não é tão simples conduzir a reflexão sobre a língua nessa perspectiva. Primeiro, porque essa forma de trabalho exige um grande preparo do docente por envolver uma relação entre diversos tipos de conhecimentos da língua (discursivo, textual, sistêmico, normativo) e, ainda, saberes referentes a própria metodologia que orienta a prática de AL (por exemplo, articulação às atividades de leitura e escrita, epilinguismo, indução, sistematização dos conhecimentos obtidos). Segundo, porque essa articulação entre todos esses saberes fica a cargo somente do professor, já que grande parte do material didático brasileiro ainda não está totalmente adaptado à parametrização. Percebe-se, desse modo, que, embora pareça um assunto já amplamente debatido, na verdade, não o é. É preciso que muito se reflita e se discuta sobre o ensino de gramática (ou AL), para que seja possível, depois de quase 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma legítima mudança de paradigma e se prepare, de fato, o discente para a interação linguística.

3. Programas e Metas curriculares de Português: o Ensino Secundário em Portugal

O Programa e metas curriculares de Português, elaborado pelo Ministério da Educação, configura-se como um documento norteador para o ensino de Português com um conjunto de diretrizes, objetivos e metas a serem implementadas. Existem dois programas e metas curriculares: um para o ensino básico e outro para o ensino secundário. O ensino básico contém três ciclos. O primeiro ciclo corresponde aos anos 1º, 2º, 3º e 4º; o segundo ciclo: anos 5º e 6º e o terceiro ciclo: anos 7º, 8º e 9º. O ensino secundário corresponde aos anos 10º, 11º, 12º.

De fato, em Portugal, os primeiros anos do século XX e os anos que compreendem a década de 80 e de 90 deste mesmo século foram alvos de importantes reformas no sistema educativo, com forte ênfase na renovação do currículo. Segundo Castro (2005, p. 31), estes movimentos que marcaram a reforma do sistema educativo levaram a uma produção de um conjunto de documentos que procuravam acolher “novos modos de entender objetivos, o âmbito e as formas de operacionalização das disciplinas escolares da Área do Português”.

Assim, na continuação dessas reformas, a Assembléia da República de Portugal criou em 30 de Agosto de 2005, a Lei de Bases do Sistema Educativo em que estabelece, no artigo 9º, sete objetivos para o ensino do Secundário.

São eles:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística; c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado, assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação; d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho; e g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Diário da República nº 166 – I Série - A, de 30 de Agosto de 2005, p. 5127).

Esses objetivos são os princípios que vão nortear a elaboração do Programa e Metas Curriculares nos anos subsequentes. Atualmente, para o ensino secundário, foco do nosso artigo, há um novo Programa curricular para o português que foi elaborado por quatro autores, Helena C. Buescu, Luís C. Maia, Maria Graciete Silva e Maria Regina Rocha, em 2013/2014 para ser aplicado no ano letivo de 2015/2016. O Programa contempla cinco domínios (eixos), são eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. E ainda, enfatiza-se que o ensino destes domínios deve ser integrado tanto numa procura de articulação numa perspectiva horizontal e vertical dos conteúdos quanto numa procura de adequação ao público-alvo e na promoção da cidadania.

O Programa do secundário articula-se com base em duas opções fundamentais: a) a opção de ancorar o Programa na noção de texto complexo, seguindo, para isso, a linha de publicações de referência, tais como, a *Education Today: the OECD perspective* e o *ACT2006. Reading Between the Lines: what the ACT Reveals About College Readdiness in*

Reading; b) a opção de dar ênfase no trabalho sobre textos orais e escritos, sendo fundamentado pela noção de gênero, procurando ainda intensificar uma pedagogia que saliente um diálogo sobre os domínios ou eixos de ensino.

Assim, o Programa de português agrega-se ao paradigma de uma procura pelo que denominam de “complexidade crescente” (BUESCU *et al.*, p. 5), principalmente associado à progressão no ensino de gêneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, fazendo uma interação entre as duas opções centrais destacadas no parágrafo anterior. Contudo, vale ressaltar que essa procura em ensinar num paradigma de complexidade é associada apenas ao ensino de gêneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, deixando a complexidade crescente apenas para a valorização do texto literário e não para a domínio Educação Literária. A explicação para essa tomada de posição baseia-se na ideia de que os textos literários são complexos por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua. Desse modo, enquanto os textos fora do literário é visto numa concepção escalar, ou seja, que vai se tornando progressivamente mais complexo, os textos no campo literário são vistos numa ótica de *representatividade*, na qual faz ressaltar o valor histórico-cultural e o valor patrimonial associado ao estudo do Português.

É nesse sentido que o Ministério da Educação em Portugal reforça o objetivo do chamado “Projecto de Leitura”, que consta da parte dos conteúdos programáticos no Programa e metas curriculares, pois há um manifestado desejo de investir em um diálogo de culturas, em que se privilegia outros textos de língua portuguesa que não foram contemplados no Programa, no domínio da Educação Literária. Contudo, a Associação dos Professores de Português, no parecer sobre o Programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário que foi divulgado em dezembro de 2013, quando o Programa ainda estava em apreciação pública, manifesta-se preocupada com o tempo despendido para tais investimentos. Assim, apesar de achar a ideia muito interessante e reconhecer a sua mais-valia, a Associação salienta que o elevado número de obras para estudar em três anos torna o Programa inviável. Além disso, ainda não há um desenvolvimento da educação literária voltado para processos interpretativos e de produção textual. O ensino ainda é centrado apenas na leitura literária, com reconhecimento de estilos e épocas, e dentro dessa, na ficção narrativa (PEREIRA, 2005, p. 138).

Portanto, tal como é mostrado no Programa e Metas Curriculares de Português no secundário, há de fato uma tentativa de procurar ser abrangente na articulação dos eixos,

incluindo o da Gramática, no qual defende-se que o seu domínio permite ter uma consciência linguística e metalinguística e que, com isso, ocorra uma melhoria dos desempenhos no uso da língua. É nesse caminho que o Programa propõe a exploração de um mesmo gênero de texto nos diferentes domínios, com o objetivo de promover “um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de *interpretar, expor e argumentar*” (BUESCU *et al.*, 2014, p. 5), reconhecidamente decisivas no ensino secundário. Contudo, a questão da aplicabilidade e da viabilidade do extensivo Programa continua a ser uma questão que merece ser focada e resolvida.

Mediada pelas duas opções apresentadas, o Programa e Metas Curriculares em Portugal têm 9 objetivos gerais (BUESCU *et al.*, 2014, p. 11), dos quais:

1. Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes gêneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativas;
2. Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação;
3. Produzir textos orais de acordo com os gêneros definidos no Programa;
4. Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos gêneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades;
5. Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes gêneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita;
6. Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e gêneros literários;
7. Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial;
8. Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua; e
9. Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.

Quanto aos objetivos, a Associação dos Professores observa que as metas do Programa não contemplam o artigo 9º de Lei de Bases do Sistema Educativo (p. 5127) em que se indica que o ensino secundário deve procurar “Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”. Desse modo, apesar de ser dos objetivos do Programa procurarem ser abrangentes no uso da língua em sociedade, há de fato, uma falta de algum item que direcione para o artigo 9º e que incentive o trabalho em grupos, o espírito crítico. E, como consequência, procure desenvolver o aluno de forma mais global para o viver em sociedade.

O Programa, além de uma explicação de 6 páginas sobre o porque das escolhas das duas opções referidas e apresentação dos objetivos, mostra também um quadro com os

conteúdos programáticos e uma lista das metas a serem cumpridas em cada etapa de aprendizagem.

Os conteúdos programáticos, como é de se esperar, estabelecem os assuntos a serem ensinados por ano de escolaridade. Assim, o Programa apresenta, em forma de quadro, um conjunto de temas, incluindo textos que devem ser trabalhados em sala de aula, numa imposição de textos e autores. Sobre esta questão, a Associação de Professores do ensino de português alerta para o fato de que “não só os professores não poderão ‘selecionar’ muitas obras, como a ideia de falta de liberdade, equivalente a dizer que os professores não sabem fazer escolhas (por isso a lista é, não apenas de autores, mas também de textos), é muito problemática” (Parecer sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, dezembro de 2013, p. 3-4).

Com relação às metas curriculares, muito mais que alvos a serem alcançados, tratam-se de diretrizes em que se salienta a obrigação do seu cumprimento, tal como descrito nesta frase: “Os objetivos e descritores são de concretização obrigatória no ano de escolaridade a que se referem. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.” (p. 45, na seção intitulada *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho*). As metas estão organizadas por ano de escolaridade e dentro de cada ano, estão divididos pelos domínios já acima referidos.

Sobre as metas curriculares do secundário, a Associação dos Professores sublinha que é confuso para o professor as indicações desse item e que não parecem ser metas mas apenas procedimentos a fazer. Além disso, não há inovação desse ponto em relação ao Programa anterior.

Em síntese, o programa procura defender uma perspectiva integradora do ensino do Português, com vista ao aprimoramento da literacia do aluno, a partir do estudo de diferentes gêneros de texto. Procura valorizar também a formação do aluno enquanto cidadão, reforçando uma visão de trabalho com a língua em suas dimensões cultural, literária e linguística.

3.1 Domínios e Fronteiras do Ensino de Gramática em Portugal: algumas reflexões

No ponto anterior, além de fazer uma apresentação geral sobre o Programa de Português e as Metas Curriculares, também foram identificados alguns dos questionamentos que os professores colocam sobre a exequibilidade do Programa. Desses, os principais

referem-se a falta de clareza das Metas Curriculares e ao elevado número de obras e itens a serem trabalhados. Os docentes alegam que, principalmente, o ensinar a “fazer textos concisos e objetivos, com correção linguística” e, neste artigo, acrescentamos também todos os aspectos envolvidos no agir comunicacional, demandam tempo e exigem dedicação.

Nesta parte do artigo, propomo-nos a abordar especificamente o domínio (eixo) Gramática. No Programa e metas curriculares do ensino básico, recomenda-se que o aluno “se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 8). Além disso, o programa do ensino básico salienta ser expectável que o aluno comece a desenvolver “a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna” (BUESCU *et al.*, 2015, p. 8).

Esse objetivo que começa no ensino básico será transposto para o ensino secundário, com orientações para continuar a procurar desenvolver no aluno a competência para compreender e usar a língua de modo consciente. Como refere o Programa do Secundário, é objetivo do ensino da Gramática levar os alunos a solidificarem os seus conhecimentos no plano não apenas da sintaxe, mas também nos planos da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual. Ressalta-se ainda que os alunos devem consolidar o conhecimento através de um trabalho "de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical" (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10). Desse modo, a orientação do documento oficial assenta o estudo da gramática em uma perspectiva que integra os outros domínios, “no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical” (BUESCU *et al.*, p. 10).

De fato, há uma orientação para confluir os diferentes níveis de conhecimentos linguísticos na perspectiva que o aluno desenvolva a plena capacidade do uso da língua. É nesse posicionamento teórico e metodológico que os autores do Programa dimensionam o ensino de Português para um ensino integrado, a partir dos textos, tal como exposto abaixo:

Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10).

No intuito de atingir esse ideal, e como já foi explicado, na parte dos conteúdos programáticos e metas curriculares, os assuntos a serem trabalhados na escola são estabelecidos por ano de escolaridade. Deste modo, apresentamos abaixo a tabela que indica os conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula no domínio específico da Gramática:

Tabela 5: Conteúdos Programáticos – Domínio Gramática, 10º, 11º e 12º anos (continua)

Gramática
10º ano
1. O português: gênese, variação e mudança
1.1. Principais etapas da formação e da evolução do português
a) do latim ao galego-português:
- o latim vulgar e a romanização;
- substratos e superstratos;
- as principais línguas românicas.
b) do português antigo ao português contemporâneo:
- o português antigo (séculos XII-XV);
- o português clássico (séculos XVI-XVIII);
- o português contemporâneo (a partir do século XIX).
1.2. Fonética e fonologia
a) processos fonológicos de inserção: prótese, epêntese e paragoge;
b) processos fonológicos de supressão: aférese, síncope e apócope;
c) processos fonológicos de alteração: sonorização, palatalização, redução vocálica, contração (crase e sínese), vocalização, metátese, assimilação e dissimilação.
1.3. Etimologia
a) étimo;
b) palavras divergentes e palavras convergentes.
1.4. Geografia do português no mundo
a) português europeu e português não europeu;
b) principais crioulos de base portuguesa.
2. Sintaxe
2.1. Funções sintáticas
a) retoma e consolidação das funções sintáticas estudadas no Ensino Básico, a saber: sujeito, predicado, vocativo, complemento direto, complemento indireto, complemento oblíquo, predicativo do sujeito, complemento agente da passiva, modificador, modificador do nome (restritivo e apositivo);
b) predicativo do complemento direto, complemento do nome e complemento do adjetivo.
2.2. A frase complexa: coordenação e subordinação
a) retoma e consolidação dos seguintes conteúdos estudados no Ensino Básico:
- orações coordenadas copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas;
- orações subordinadas substantivas (relativas e completivas), adjetivas (relativas restritivas e explicativas) e adverbiais (causais, temporais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas e comparativas);
- oração subordinante;
b) divisão e classificação de orações.
3. Lexicologia
3.1. Arcaísmos e neologismos.
3.2. Campo lexical e campo semântico.
3.3. Processos irregulares de formação de palavras: extensão semântica, empréstimo, amálgama, sigla, acrônimo e truncação.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 15, 21 e 28.

Tabela 5: Conteúdos Programáticos – Domínio Gramática, 10º, 11º e 12º anos (continuação)

11º ano
1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º ano. 2. Discurso, pragmática e linguística textual 2.1. Texto e textualidade: a) coerência textual (compatibilidade entre as ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo; lógica das relações intratextuais); b) coesão textual: - lexical: reiteração e substituição; - gramatical: referencial (uso anafórico de pronomes), frásica (concordância), interfrásica (uso de conectores), temporal (expressões adverbiais ou preposicionais com valor temporal, ordenação correlativa dos tempos verbais). 2.2. Reprodução do discurso no discurso: a) citação, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre; b) verbos introdutórios de relato do discurso. 2.3. Dêixis: pessoal, temporal e espacial.
12º ano
1. Retoma (em revisão) dos conteúdos estudados no 10.º e no 11.º ano. 2. Linguística textual Texto e Textualidade: a) organização de sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal); b) intertextualidade. 3. Semântica 3.1. Valor temporal a) formas de expressão do tempo (localização temporal): flexão verbal, verbos auxiliares, advérbios ou expressões de tempo e orações temporais; b) relações de ordem cronológica: simultaneidade, anterioridade e posterioridade. 3.2. Valor aspetual: aspeto gramatical (valor perfeito, valor imperfeito, situação genérica, situação habitual e situação iterativa). 3.3. Valor modal: modalidade epistêmica (valor de probabilidade ou de certeza), deontica (valor de permissão ou de obrigação) e apreciativa.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 15, 21 e 28.

É interessante aqui salientar a integração nos 11º e 12º anos de assuntos relacionados a linguística textual. Contudo, é de notar que, enquanto nos conteúdos programáticos dos domínios Oralidade, Leitura e Escrita são elencados os gêneros indicados para serem estudados, na Gramática apenas são elencados os assuntos sem co-relação com um gênero específico. O que parece ser um benefício metodológico, pois deixa a cargo do professor escolher qualquer gênero para ensinar, por exemplo, questões de coesão, pode fazer com que o professor trabalhe questões gramaticais apenas ao nível da sentença. De fato, o docente não possui indicações de como o trabalho gramatical deve ser integrado numa perspectiva de trabalho com o gênero textual. Isso pode levar esse professor a se sentir tentado a voltar aos princípios de uma linguística da frase, principalmente se os livros didáticos ainda o fizerem.

Vejam agora as metas curriculares que são expectáveis de serem atingidas nos anos de escolaridade do secundário:

Tabela 6: Metas Curriculares: Domínio Gramática

Gramática - Metas Curriculares
10º ano
<p>17. Conhecer a origem e a evolução do português</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Referir e caracterizar as principais etapas de formação do português. 2. Reconhecer o elenco das principais línguas românicas. 3. Explicitar processos fonológicos que ocorrem na evolução do português. <ol style="list-style-type: none"> 4. Identificar étimos de palavras. 5. Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo. <ol style="list-style-type: none"> 6. Relacionar significados de palavras divergentes. 7. Identificar palavras convergentes. <p>8. Reconhecer a distribuição geográfica do português no mundo: português europeu; português não europeu.</p> <p>9. Reconhecer a distribuição geográfica dos principais crioulos de base portuguesa.</p> <p>18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar funções sintáticas indicadas no Programa. <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar orações coordenadas. 4. Identificar orações subordinadas. 5. Identificar oração subordinante. <ol style="list-style-type: none"> 2. Dividir e classificar orações. 19. Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar arcaísmos. 2. Identificar neologismos. 3. Reconhecer o campo semântico de uma palavra. 4. Explicitar constituintes de campos lexicais. <p>5. Relacionar a construção de campos lexicais com o tema dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Identificar processos irregulares de formação de palavras. 7. Analisar o significado de palavras considerando o processo de formação.
11º ano
<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos no ano anterior. 18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. <ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual. 2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual. 19. Reconhecer modalidades de reprodução ou de citação do discurso. <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer e fazer citações. 2. Identificar e interpretar discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre. 3. Reconhecer e utilizar adequadamente diferentes verbos introdutórios de relato do discurso. 20. Identificar aspetos da dimensão pragmática do discurso. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar deícticos e respetivos referentes.
12º ano
<p>17. Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores. 18. Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. <ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual. 2. Distinguir mecanismos de construção da coesão textual. <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar marcas das sequências textuais. 4. Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade. <ol style="list-style-type: none"> 19. Explicitar aspectos da semântica do português. <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e interpretar formas de expressão do tempo. <ol style="list-style-type: none"> 2. Distinguir relações de ordem cronológica. 3. Distinguir valores aspetuais. 4. Identificar e caracterizar diferentes modalidades.

Fonte: BUESCU *et al.*, 2014, p. 48, 52 e 56

Mais uma vez, a necessidade de ir ao texto só vai ser de fato sentida na meta 18 do 11º e do 12º ano, ao tratar de coesão e coerência textual. As outras metas não prevêm a inserção dos outros itens na sua dimensão textual. Por exemplo, na meta 19 do 12º ano, no qual refere-se ao objetivo de “2. Distinguir relações de ordem cronológica”, não há indicação de observar como essas relações de ordem cronológicas constroem uma maior ou menor ancoragem temporal do texto na atualidade. Ou se essas relações indicam uma construção de uma narrativa no passado. Tanto a conjunção do tempo com o presente como a disjunção vai ter um papel nos gêneros textuais. Infelizmente, esta dimensão textual será perdida se o professor trabalhar apenas ao nível frásico.

É verdade que o Programa e Metas Curriculares do ensino secundário orientam os professores para a aplicação de uma perspectiva integrada para o desenvolvimento dos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita. A recomendação para o trabalho no Domínio da Gramática é que seja articulado a estes três domínios. Ao lado destas orientações, o Programa deixa a cargo do professor a adoção dos procedimentos metodológicos que considere mais adequados a aprendizagem dos conteúdos de cada domínio e da sua articulação horizontal e vertical tal como referido abaixo:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em conta especificidades científico-didáticas da disciplina, na sua articulação curricular horizontal e vertical (BUESCU *et al*, 2014, p. 33).

Certamente, é importante haver esta articulação tal como referido, uma vez que, as estruturas gramaticais funcionam nos textos e nos discursos (BULEA & BRONCKART, 2015, p. 40). Haver esta conscientização no Programa para o ensino de português indicia um reconhecimento de que desenvolver as competências comunicativas do aluno começa por refletir a relação entre uso da língua e competência para fazê-lo. É preciso ter uma visão da língua em seus aspectos não apenas formais, mas também funcionais, com sujeitos cuja prática discursiva é condicionada por forças sócio-históricas. Sem dúvida, esta concepção faz-nos perguntar sobre o papel da gramática no funcionamento do sistema linguístico. Para os linguistas parece óbvio a relação entre gramática e o funcionamento da língua. Mas para o professor orientado por uma visão do ensino de português compartimentada por domínios ou eixos, essa relação pode não parecer tão clara. O próprio programa apresenta uma proposta de

atribuição dos tempos letivos compartimentada. Ou seja, apesar de haver uma recomendação de que, em cada aula, deva existir uma articulação entre os vários domínios, em nenhum momento apresenta ao professor uma proposta de como esta articulação deve ser gerida, tal como vimos nos conteúdos programáticos e metas curriculares. Além disso, observa-se o grande peso do domínio Educação Literária na atribuição dos tempos letivos, tal como sublinhado no parecer da Associação dos Professores (2013, p. 7):

A extensão do corpus literário inflexível dificilmente deixará espaço para aulas muito diferenciadas e, portanto, minimamente adequadas às necessidades e interesses dos muito heterogêneos alunos da escolaridade obrigatória. Predominarão as aulas expositivas em que o professor apresenta o conhecimento sobre literatura a memorizar e a reproduzir.

Parece que também no campo da Gramática, as aulas tenderão a serem circunscritas a predominância do “memorizar e reproduzir”, sem haver, de fato, um trabalho de reflexão metalinguístico. Como sublinha Lopes (2005, p. 150), “a consciencialização dos padrões e das regras é certamente um instrumento relevante no plano do aperfeiçoamento dos usos da língua”. No entanto, este trabalho deve ser perspectivado de modo articulado não apenas no Programa e metas curriculares, mas também e sobretudo nas “Planificações anuais de escola”, nos “planos de aula” e nos Relatórios” no final de cada período. Afinal, tal como defende Lopes (2005, p. 175), “é na forma como os professores se posicionam, mais ou menos agentivamente, enquanto profissionais, face a todos os dispositivos de controlo da sua profissão, e face ao que é educar, que se joga a maior ou menor possibilidade de mudança”.

4. Brasil e Portugal: relações

Diante do cenário aqui exposto, dominar, entretanto, as competências e os inúmeros conteúdos descritos em ambas realidades de ensino-aprendizagem de língua materna torna-se um processo longo e contínuo, que necessita de intensa mediação escolar e, ainda, de esclarecimento teórico no trato com a concepção a qual aqui buscou-se elencar, a gramática.

É fato que, atualmente, o ensino médio/secundário apresenta dificuldades de formar indivíduos que realmente se apropriem de conhecimentos gramaticais úteis para as práticas de leitura e de escrita. Um dos motivos, de acordo com a realidade de ambos países, pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador, no que concerne a gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de língua portuguesa diretamente

associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão, como exposto nas primeiras seções deste trabalho.

Procuram-se, entretanto, avanços de fundamentos e práticas pedagógicas, como sugerem os documentos e pesquisadores aqui discutidos. A título de exemplo brasileiro, o ensino de gramática propõe uma concepção reflexiva, utilizando-se da AL como uma metodologia de ensino, ou seja, o campo de uma gramática tradicional já não é mais tão acentuado como antes e como ainda se pode notar nas bases do ensino em Portugal.

O ensino de Português no Brasil e em Portugal dá-se de maneira um pouco distinta, mas com sensos e dissensos que os aproximam nessa troca de (inter)contextos. A prática de ensino e aprendizagem, bem como de produção de conhecimento, amplia a exploração de material linguístico que pode contribuir para o uso e reflexão da língua, conforme apontam as bases legais dos dois países.

Embora cada país tenha seus pressupostos particulares, a expressão do Português face à ordem mundial, que rege o estatuto de língua portuguesa em expansão no mundo, deve ser orientada para a busca de um consenso entre o ensino da língua e o respeito pelos lugares sócio-históricos de cada cultura. Tanto no Brasil quanto em Portugal parece haver essa procura pelo o que une e o que diferencia cada país e suas manifestações linguísticas, de acordo com a citação abaixo:

Outrossim se sublinha o pressuposto do diálogo entre culturas, objetivo primordial do Projeto de Leitura, que acrescenta às aprendizagens do domínio da Educação Literária o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa) (BUESCU *et al.*, 2014, p.5).

No seguimento dessa ideia, as atividades de AL no cenário brasileiro, por exemplo, entram em cena, pois não abarcam apenas aspectos normativos, semânticos e formais, mas sim relações complexas, enquanto competência inerente ao sujeito em suas relações sociais (GOMES; SOUZA, 2015). Sobre isso, Brasil afirma:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo

entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000, p. 21).

Portugal visa proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística. Essa perspectiva é visível no Programa do ensino de Português (2002, p. 2) ao defender que a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, “habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo”. Essa abordagem continua nos anos subsequentes e está presente no programa e metas curriculares de 2014.

De fato, pode-se notar, de acordo com a citação do documento norteador do ensino em Portugal, certa proximidade com os objetivos do uso da língua atrelados ao que dizem os documentos do Brasil, uma vez que o objetivo final de ambos países é a formação de um sujeito que exerça a sua cidadania de maneira eficaz e contribua para o país.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, é objetivo do Programa de 2014 de Portugal que os alunos consolidem conhecimentos no plano da Sintaxe e realizem um percurso coerente no plano da Formação, Mudança e Variação da Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual, ainda, segundo o Programa (2014), o princípio norteador do trabalho com a gramática está voltado para que o “desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística corresponda a uma efetiva melhoria dos desempenhos no uso da língua” (BUESCU *et al.*, 2014, p. 05).

Ao passo que no Brasil, segundo Brasil (2015), espera-se que o ensino da gramática contribua para a compreensão e produção, tanto do oral como do escrito, conforme se observa na citação abaixo:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as

estudantes em relação a variedades que eles/ as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015, p. 41).

Sem dúvida, os dois países elegem o uso da língua como foco principal no ensino. E é subjacente a essa concepção de funcionalidade da língua que se concebe o papel da gramática. Além disso, ambos elegem que a base do ensino da gramática seja a partir do texto. Assim, seguem uma direção mais distante do ensino de gramática tradicional, pois, enquanto a mesma assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a AL privilegia o texto, entendido como enunciado. As citações abaixo confirmam essa ideia:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2000, p. 55).

Gramática: Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspectiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua oral e escrita (BUESCU *et al.*, 2014, p. 10).

A questão do percurso metodológico proposto nos PCN (BRASIL, 2000), por exemplo - uso, reflexão, uso – leva ao entendimento de que se deve partir de uma gramática internalizada, rumo a uma gramática reflexiva, ou seja, que se realiza por meio das atividades epilinguísticas e, assim, se chegará até uma gramática explícita ou até atividades metalinguísticas. Tudo isso sem interesse normativo ou prescritivo, mas com privilégio em alguns conteúdos que estejam relacionados às especificidades dos gêneros do discurso/textual que necessitam ser estudados e não de todos os conteúdos tradicionalmente dados por gramáticas normativas. Assim, de acordo com o documento: “A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem (...)” (BRASIL, 2000, p. 28). É então a partir do que os sujeitos intuem nesse trabalho epilinguístico, seja na produção ou na compreensão de material escrito, que serão capazes de falar e de discutir sobre a própria linguagem, organizando todo o conhecimento em “uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da

categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 2000, p. 28).

Se é clara a aproximação dos dois países quanto ao ponto de partida, ou seja, a ênfase do ensino tendo em conta o uso da língua através dos textos, parece haver um ponto de separação quanto ao lugar da gramática nesse uso. Enquanto o Brasil torna mais evidente que os conteúdos gramaticais estejam relacionados às especificidades dos gêneros, o programa em Portugal não clarifica qual a relação entre o uso do gênero textual e a reflexão metalinguística. Apesar do Programa defender o estudo da gramática como transversal ao trabalho nos diferentes domínios (Oralidade, Escrita, Leitura), na elaboração dos conteúdos programáticos e nas metas curriculares não está especificado este intercruzamento, deixando a cargo do professor como mero aspecto metodológico.

Em suma, os dois documentos que norteiam o ensino de português no nível médio (secundário), sendo visto como reguladores, orientam para o ensino da língua materna com foco no desenvolvimento do letramento/literacia mais inclusiva. E, nesse caminho, o papel do professor e da escola se torna imprescindível pois, como defende Lopes (2005, p.175):

Face ao que é comum e que, em muito, é desvio do programa, uma conclusão parece ser possível: a de que a aula de Português pode ser aquilo que os professores quiserem que seja, como a história tem mostrado, ao longo da vigência de muitos programas, embora, neste caso, dentro dos limites que a ‘cultura escolar’ estabelece.

Com esta percepção, os fundamentos focalizam língua em uso e sua inscrição social, com ênfase na articulação entre os diferentes domínios ou eixos, dando relevância ao ensino a partir dos variados gêneros e textos. No entanto, o ensino da gramática ainda necessita de ajustes para a busca da verdadeira ação epilinguística e fazer metalinguístico.

5. Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se discutir como Brasil e Portugal conduzem o ensino de Português como língua materna no nível médio (ou secundário), expondo, para tanto, os principais fundamentos dos documentos oficiais que norteiam as práticas docentes. Em especial, tratou-se do ensino das competências gramaticais, a partir não só das bases legais mas também de autores representativos da área de ensino.

Foi possível observar que, de acordo com a base teórica, o trabalho com a gramática contextualizada e/ou com a AL encampou o ensino convencional de gramática normativa, ao menos no que rege a parametrização brasileira. Já com relação a Portugal, a questão central de uma educação linguística básica passa pelos domínios do português padrão, consolidando-se em competências voltadas à leitura, à escrita, à oralidade e à própria competência gramatical. Essa análise conjunta possibilitou o entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, seja no Brasil ou em Portugal, abarca um confronto no nível discursivo que se estilhaça entre dois paradigmas - o reflexivo e o tradicional - uma vez que o desenvolvimento das habilidades gramaticais visa preparar os sujeitos para atuarem em sociedade, especificamente no mundo do trabalho. Ao passo que a vitória do paradigma sociointeracionista vigora nos documentos brasileiros, uma visão mais tradicional perpassa os portugueses, mas entende-se que a formação do sujeito, voltada à competência gramatical, leva ao uso real da língua.

Entende-se, contudo, que a efetivação de uma determinada prática pedagógica depende não só da regulamentação oficial, mas, sobretudo, da transposição por parte dos docentes dos conhecimentos teórico-metodológicos para a sala de aula. Assim, apesar de os documentos e a literatura instigarem o ensino gramatical voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas dos alunos, cabe ao professor assumir uma visão de língua, discurso, enunciado, linguagem e demais pressupostos que regem o ensino gramatical da Língua Portuguesa articulado à uma visão não só utilitária para o seu uso, mas sim a uma concepção reflexiva, efetiva e eficaz para a vida do sujeito em formação.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS. **Parecer da Associação de Professores de Português sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**. Portugal: Dezembro de 2013. Disponível em <https://educar.files.wordpress.com/2013/12/parecer-app-porse.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979]. p. 277-327.
- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1973]. p. 90-130.
- BRONCKART, E. B. **Didactique da la grammaire: Une introduction illustrée**. Genève: carnets des sciences de l'éducation, 2015.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.
- BUESCU, H. C; MAIA, L. C; SILVA, M. G & ROCHA, M. R. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário**. Ministério da Educação e Ciência de Portugal, 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf. Acesso em: 21 nov. 2016.

CASTRO, R. V. de. O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, M. de L.; CASTRO, R. V. de (Org.). **O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura**. Lisboa: Almedina, 2005.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). Disponível em <http://www.cplp.org>. Acesso em 25 de nov. 2016.

DÁRIO DA REPÚBLICA. nº 166– I Série - A, de 30 de Agosto de 2005, p. 5127. Portugal. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>>. Acesso em: 21. nov. 2016.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

LOPES, A. C. M.. O "conhecimento sobre a língua": Algumas reflexões. In: DIONÍSIO, M. de L.; CASTRO, R. V. de (Org.). **O Português nas Escolas. Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário**. Lisboa: Almedina, 2005. p. 147-176.

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

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

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed (trad. em português de *construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF, 1997, 2e éd. 1998), 1999.

WACHOWICZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: IBPEX, 2010.

Artigo recebido em: 30.11.2016

Artigo aprovado em: 13.05.2017

**As relações entre literatura e pintura nos manuais:
Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares**

**The relations between literature and painting in textbooks:
Brazil and Portugal after new curricular guidelines**

Celdon Fritzen¹

RESUMO: Com diferentes ênfases, o diálogo entre literatura e outras artes é referido como estratégia positiva para a formação estética em geral nas diretrizes curriculares de Brasil e Portugal. Diante dessa constatação, neste artigo, minha proposta foi avaliar esse diálogo em livros didáticos de Brasil e Portugal, mas delimitando o objeto apenas na relação entre literatura e pintura. Para isso, recorri a uma amostragem da produção mais recente do gênero, relativa ao Ensino Médio de Brasil e Portugal, disponíveis na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra e na Biblioteca do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina. Verificou-se que, nos manuais consultados, as propostas de diálogo entre essas artes existem, e existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos. Há muito ainda, é claro, do mero uso da pintura ou de pormenor dela para ilustrar textos literários, sem proposta de diálogo e, às vezes, sequer de relação significativa. Todavia, minha avaliação observou exemplos em que a reprodução iconográfica de pinturas é utilizada como recurso para construir sentidos. Nesses casos, isso enriquece a leitura do texto literário, contribuindo para iluminar mutuamente signos e gramáticas dos textos literários e pictóricos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Pintura. Livros didáticos.

ABSTRACT: With different emphases, the dialogue between literature and other arts is reported as a positive approach to aesthetic education in general both in Brazilian and Portuguese curricular guidelines. This article assesses this dialogue in Brazilian and Portuguese textbooks by focusing on the relationship between literature and painting. A sample was analyzed of the most recent production in this genre for use in high schools in Brazil and Portugal, as available at the Central Library in Universidade de Coimbra, in Portugal and at the Library of Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, in Brazil. The analyses of the textbooks show that proposals of dialogue between these arts do exist and tend to increase in the most contemporary textbooks. There is also the mere use of paintings or details from them to illustrate literary texts, without a proposal of actual dialogue or even with no significant relationship between them. However, some examples did use iconographic reproduction of paintings as a resource to construe meaning. This enriches the reading of literary texts, contributing to mutually shed a light on signs and grammars of both literary and pictorial texts.

KEYWORDS: Literature. Painting. Textbooks.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

1.Introdução

Num dos grandes romances da literatura brasileira, *O Ateneu*, logo na sua abertura, há o relato do narrador acerca da primeira visita com o pai ao estabelecimento de ensino em que transcorrerá a ação. Nessa passagem, dois tempos se articulam: o do vivido pelo menino Sergio, encantado com as promessas de conhecimento e virtude sugeridas pelo ambiente do Colégio; e o tempo do narrador, personagem que relata o que sentiu e analisa as razões para aquelas ilusões a partir de uma perspectiva melancólica e irônica. Já de saída o narrador desaponta o que possa haver de expectativa romântica acerca do tempo de infância quando se observa a dimensão irônica do subtítulo, “crônica de saudades”. Isso porque a infância é reduzida a apenas um recurso retórico no romance, um “eufemismo, os felizes tempos, eufemismo apenas, igual aos outros que nos alimentam, a saudade dos dias que correram como melhores. Bem considerando, a atualidade é a mesma em todas as datas” (POMPEIA, 1983, p. 3). No decorrer do romance, também é o movimento de desencantamento com o internato que dilacerará o tempo de ilusões do menino, movimento este que se faz num grande registro de criação literária, apresentando experiências, sensações e juízos vividos sob a ótica desenganada do narrador. Assim, o tempo do discurso daquele que conta corrói a ilusão do tempo da história do menino que foi.

Voltando ao relato dessa primeira visita ao Ateneu, se a retórica comparece como um grande recurso para desencantar a memória da infância, as referências às imagens também ali estão para fazer compreender o encantamento vivido pelo menino. Sergio, nos seus onze anos nunca afastados significativamente das “ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico”, Sergio ficará deslumbrado com o aparato do Ateneu. A arquitetura, os discursos, o uniforme, as cerimônias que presencia, tudo o leva a desejar integrar-se ao internato, sonhando com tempos de bem-aventuranças na companhia dos futuros colegas. Tal sensação de entrega do menino à propaganda do Colégio é notável pelo modo como as pinturas referidas pela memória foram significadas pelo narrador:

Eu me sentia compenetrado daquilo tudo; não tanto por entender bem, como pela facilidade da fé cega a que estava disposto. As paredes pintadas da antessala imitavam pórfiro verde; em frente ao pórtico aberto para o jardim, graduava-se uma ampla escada, caminho do andar superior. Flanqueando a majestosa porta desta escada, havia dois quadros de alto-relevo; à direita, uma alegoria das artes e do estudo; à esquerda, as indústrias humanas, meninos nus como nos frisos de Kaulbach, risonhos, com a ferramenta simbólica — psicologia pura do trabalho, modelada idealmente na candura

do gesso e da inocência. Eram meus irmãos! Eu estava a esperar que um deles, convidativo, me estendesse a mão para o bailado feliz que os levava. Oh! que não seria o colégio, tradução concreta da alegoria, ronda angélica de corações à porta de um templo, dulia permanente das almas jovens no ritual austero da virtude! (POMPEIA, 1983, p. 3)

Poder da imagem que seduz, poder da palavra que pela ironia interpreta o embuste da imagem. Se a ilusão enganadora habita a pintura, a palavra literária restitui a percepção do engano sem deixar de produzir colateralmente desilusão no narrador.

Trazemos aqui essa passagem de *O Ateneu* para problematizar as relações entre a palavra e a pintura. Claro que importa também compreender que tais relações não se processam sempre numa disposição em que o engano se mostra na ordem da imagem e a palavra na ordem da verdade. Complexas essas relações, o mesmo Raul Pompeia, chargista, usou da imagem para denunciar o que no campo da palavra política se mostrava como embuste, caso em que teríamos, portanto, o desenho usado como estratégia para desmascarar a palavra ardilosa. Também as relações possíveis de se constituírem entre os campos da literatura e das artes plásticas não são sempre o da negação de uma pela outra. Muito mais que isso elas podem se reforçar, combinar, divergirem ironicamente, suplementarem-se entre outras possibilidades e, nessa recomposição de relações, a compreensão da variedade dos seus diálogos é um fator estimulante para a formação humana. Neste aspecto lembremos ainda que Pompeia tanto foi escritor como também em sua breve vida foi pintor, desenhista e escultor, o que lhe faz um exemplo muito significativo da articulação entre artes plásticas e literatura. Ainda mais, diga-se que foi professor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, também envolvido na reforma do currículo desta instituição durante o curto período em que esteve na República de Floriano Peixoto, situação que nos aproxima do que será aqui objeto de considerações: as relações entre literatura e pintura no âmbito da educação literária.

Passado mais de um século daquela reforma curricular empreendida por Raul Pompéia e que buscava modernizar a Escola de Belas Artes, fazendo esta sintonizar-se com as promessas republicanas (ironicamente, isso se mostrou uma ilusão para Pompéia), se trata agora de indagar outras duas reformas curriculares mais recentemente propostas por Brasil e Portugal, situar o que nos dizem elas acerca das relações entre a literatura e a pintura para a formação dos estudantes. Se podemos supor que o valor da obra literária de Raul Pompeia ilustra a potencialidade de uma formação embebida nesse diálogo, como se depreende a partir da conferência de uma personagem do romance, a investigação proposta passa primeiramente

então por verificar qual a posição dos documentos acerca da relação mais geral entre literatura e as artes na educação. Em seguida, a fim de examinar como as diretrizes de documentos oficiais penetram ou não na sala de aula, pretendo observar e problematizar nos manuais de ensino de Língua Portuguesa os modos pelos quais essa relação entre literatura e pintura é oferecida para docentes e estudantes do Ensino Médio.

2. O que dizem os documentos oficiais de Portugal e Brasil sobre as relações entre literatura e as artes

Recentemente houve em Portugal uma inovação do ponto de vista da reconsideração do valor da literatura na aprendizagem da Língua que foi a introdução junto aos domínios modernos mais usuais (escrita, oralidade, leitura e gramática) do domínio da educação literária. Em todo o currículo, da Educação Infantil ao Secundário, a literatura ocupa um papel articulado e específico na formação dos estudantes. Na história dessa inovação está o *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009, documento que marca o resgate da literatura com maior protagonismo curricular em face do papel de tipologia textual antes lhe atribuído (CORREIA, 2010). Esse documento foi homologado em 2012 e nesse mesmo ano vem à luz as *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*, documento que toma por base aquele Programa homologado e estabelece metas e descritores de desempenho para aferir as competências e habilidades cujo desenvolvimento espera-se dos estudantes. Nos anos de 2014 e 2015, de modo a garantir que programas e metas se unificassem num único documento, foram apresentados, respectivamente, o *Programa e Metas de Português do Ensino Secundário* e o *Programa e Metas de Português do Ensino Básico*.

Embora se possa dizer que este último documento seja herdeiro da opção pela valorização da literatura como componente da aprendizagem da Língua, no que toca à relação entre literatura e outras artes ele é muito menos evidente que o anterior. Não que uma interpretação mais consequente não permita depreender a possibilidade da relação literatura com as outras artes em manifestações do documento, mas não de uma maneira expressa².

Já no programa anterior de 2009 podemos localizar de modo explícito a importância do diálogo entre a literatura e as outras artes. Neste documento, em certa altura, discute-se o

² O momento em que se observa que essa possibilidade de diálogo é contemplada de maneira mais direta está nas metas e objetivos referentes ao oitavo ano. “Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens (por exemplo: música, teatro cinema, adaptações a séries de TV)” (PORTUGAL, 2015, p. 82).

papel particular que a educação literária tem na formação de leitor sendo que para isso o professor deve fomentar o convívio com textos qualificados e diversos, bem como a competência para articular relações transliterárias. Sobre este último ponto diz-se:

Refira-se também que o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura. (PORTUGAL, 2009, p.139)

Tal orientação também pode ser observada em documento relativo ao evento que serviu de subsídio para, entre outras coisas, optar-se pela a introdução do domínio da educação literária no currículo português: *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (PORTUGAL, 2008). Ao defender a presença da literatura na escola não mais numa perspectiva de tipologia textual, mas enquanto arte que deve ser ensinada, Manoel Gusmão salientava o quanto também essa opção pode se reverter em alargamento para uma educação estética:

Ao ser ensinada como arte, a literatura dará certamente passagem para a consideração das outras artes, para o estudo dos objectos artísticos diferenciados e das relações diversas que a arte literária com eles mantém. Num país que se tem revelado incapaz de desenvolver de forma sistemática e sustentada o ensino artístico integrado, a educação literária seria a propedêutica de uma educação estética. (IDEM, p. 232)

Porém, curiosamente, o diálogo com outras artes não aparece nos atuais Programas do Ensino Básico e Secundário de Portugal de maneira senão inferida. Quando, por exemplo, num dos descritores estabelecidos para a meta do currículo de levar os alunos a “apreciar textos literários”, descritor presente em todos os três anos deste ciclo de ensino, pode-se ler: “[a]nalisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes.” (PORTUGAL, 2014, pp 47,51 e 55). Enfim, causa algum estranhamento essa diminuição da ênfase ao diálogo da literatura com outras artes nos documentos curriculares atuais de Portugal, mesmo porque se trata de um tema de grande valorização entre os pesquisadores da educação literária do país (BERNARDES & MATEUS, 2011; CORREIA,

2013), inclusive defendido por uma das coordenadoras dos atuais Programas, Helena Buescu³. Mas, repito, os documentos não interditam esse diálogo nem se pode afirmar que ele não seja passível de inferência, por exemplo, quando se lê como um dos objetivos gerais do Programa o de “[d]esenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (PORTUGAL, 2014, p. 10).

Em relação ao Brasil, temos uma situação mais explícita em alguns documentos e reticente em outros. Se observarmos os *Parâmetros curriculares do Ensino Fundamental* (Brasil, 1997), nada se manifesta em relação ao diálogo da literatura com outras artes. Já no Ensino Médio, as manifestações ao diálogo se apresentam de maneira distinta conforme acompanhamos a sucessão dos documentos. Nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio/PCNEM* (BRASIL, 2000), apresenta-se a novidade que é a integração da disciplina de Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Afora o domínio da língua materna, desta área ainda fariam parte Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Informática e Arte. Este arranjo de área põe em inter-relação todas essas disciplinas, pressupondo que elas se identificariam pela matriz da comunicação social e simbólica, pelo uso de linguagens que caracterizaria sua natureza. Assim, entre as competências e habilidades que para essa área se apresentam estão objetivos curriculares nos quais se poderia com boa vontade localizar o uso do diálogo da literatura com as outras artes como estratégia formativa, por exemplo: “Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial” (BRASIL, 2000, p. 14). No entanto, quando nos achegamos ao que de específico os PCNEM dizem sobre a disciplina de Língua Portuguesa, não podemos afirmar que haja qualquer posicionamento explícito sobre o uso da relação literatura e outras artes como dimensão de aprendizagem da Língua. Somente ao final do documento, na seção de conclusões gerais, é que se pode observar declaradamente a posição do documento em relação à questão que aqui perseguimos:

[O]s modos de apreciação e produção dos objetos artísticos integram a área, na perspectiva de recuperar, pelo seu estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, patrimônios representativos da cultura,

³ Em artigo, a pesquisadora defende entre outras características para se pensar um cânone no ensino básico e secundário o "privilegio de uma componente da relação com a cultura visual, nomeadamente a educação pela arte, passível de integrar, de forma definitivamente mais sistemática, atividades como visitas a museus e locais afins; possibilidades de articulação com artes performáticas (teatro, cinema, dança), etc. (BUESCU, 2011, p. 81).

preservados no eixo temporal e espacial, manifestos em linguagens que detêm estatutos e códigos próprios, como a música, a pintura, a dança, etc, incluindo-se aí a literatura. (BRASIL, 2000, p. 65)

De todo modo, se num nível interdisciplinar a relação é justificada e louvada, num nível disciplinar o tópico não é contemplado diretamente na disciplina de Língua Portuguesa. Só posteriormente, nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio/OCEM* (BRASIL, 2006), é que por dentro do ensino de literatura a relação com as outras artes comparece como recurso à aprendizagem. Logo depois de se realçar o privilégio concedido à literatura brasileira entre os textos a selecionar para leitura, bem como a opção eventual a obras de outras nacionalidades, se declara a potencialidade do diálogo com outras artes:

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 74)

Enfim, os documentos são uma realidade produzida em terreno distante da sala de aula, visando, é claro, orientar o que por ali deve ocorrer enquanto formação desejada. Portanto, para além de observar que a potencialidade educativa da relação entre literatura e as outras artes é mais manifesta atualmente nos documentos brasileiros que nos portugueses, interessa também saber de que modo ela tem sido explorada no ambiente letivo. Daí que proporia agora uma sondagem nos manuais escolares de Brasil e Portugal a fim de verificar se e como essa relação é oferecida a docentes e estudantes. Ainda diante dos limites deste artigo, limitaríamos essa sondagem apenas ao diálogo da literatura com outra arte: a pintura.

3. O diálogo entre literatura e a pintura nos manuais escolares

Antes de adentrarmos na relação entre pintura e literatura, deve-se dizer que, seguindo uma evolução técnica e de mudança de público, a presença de imagens nos livros didáticos tem se tornado cada vez mais frequente. Pouco mais se passou que meio século entre as antologias em que quando muito as imagens eram apenas uma referência imagética à figura do autor do texto selecionado até a explosão nos manuais de anúncios, histórias em quadrinhos, desenhos etc. É por volta também de meio século que Osman Lins, um pioneiro na abordagem crítica dos manuais escolares de Língua Portuguesa no Brasil, já cunhava a

expressão Disneylândia pedagógica para se referir ao aliciamento e infantilização do aluno produzido pelo uso despropositado das imagens. Fazia rir com a citação do desenho de uma vírgula com rosto que se apresentava dizendo que era... uma vírgula. De modo geral, expondo o seu caráter gratuito e inócuo na formação de leitores, Lins condenava os excessos do uso da imagem, preocupado com que isto pudesse mimar alunos para os quais nunca um livro sem a presença desse recurso se faria convidativo.

Porém, não se pode pensar que se tratava de uma condenação *tout court* do uso da imagem nos livros didáticos o que Osman Lins defendia, senão um uso inapropriado. Como seria, então, no caso que nos interessa, o uso apropriado da pintura na formação de leitores de literatura? Quando essa relação seria propositiva?

Tomando por parâmetros o que vimos nos documentos acima, pode-se dizer que, mesmo que brevemente, as OCEM sejam o lugar onde a potencialidade formativa dessa relação é discutida de modo a oferecer subsídios para o seu bom aproveitamento. Vimos, diz o documento, que o diálogo deve ser feito de modo que as características de cada linguagem estética não sejam simplificadas ou, pior, substituídas uma pela outra, “pois só assim, não pejorativamente escolarizadas, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento” (IDEM, p. 74). Certamente, na questão da substituição, as OCEM referem-se ao uso da adaptação cinematográfica de obras literárias na sala de aula e não da pintura. A questão que se coloca é: o que há de específico em cada linguagem que não substitui a outra e cuja compreensão pode implicar em fruição e conhecimento dos estudantes acerca da relação entre pintura e literatura?

Aguiar e Silva (1990), após contextualizar as diferentes relações que desde Simónides de Céos⁴ até a poesia concreta se podem observar entre pintura e literatura, estabelece algumas considerações que cumpriria aqui trazer para aclarar a questão proposta acima. As considerações dizem respeito à particularidade da recepção exigida por cada arte: há de se fazer compreender que textos poéticos e pictóricos têm signos e gramáticas diferentes, as quais dependem de sistemas semióticos distintos, o que exige uma resposta leitora também distinta. Dialogando criticamente com a proposta de Lessing em *Laocoonte: ou sobre os limites da pintura e poesia*, Aguiar e Silva expunha as especificidades semióticas que a recepção de cada uma suscitava. Lessing distinguia a poesia como arte do tempo e a

⁴ *Ut pictura poesis*: a pintura é poesia muda; a poesia é pintura que fala.

pintura como arte do espaço, as duas operando nestas dimensões com símbolos distintos: sons, a primeira; figuras e cores, a segunda. Ainda, nessa distinção, o caráter dos símbolos da poesia seria arbitrário enquanto que a pintura os teria naturais. Por fim, pela sua dimensão espacial, a pintura representaria seus objetos de modo simultâneo, enquanto que a poesia o faria na e pela sucessividade, o que lhe conferiria muito maior potencial narrativo.

Depois de contrapor a Lessing o argumento de que ler um quadro não é algo que se faça também sem a necessidade de sucessivas percepções, nem que ao final da leitura de um texto poético a síntese final dos elementos lidos não coexista simultaneamente no espírito do leitor, Aguiar e Silva observava, porém, a validade de outros argumentos do filósofo em relação aos modos de recepção que as semioses poética e pictórica implicam, o que faz com que se leia um texto literário de modo distinto do modo como se lê um texto pictórico. O texto literário exige do leitor que sucessivamente vá ele percorrendo da primeira linha a última num movimento reiterado da esquerda à direita, de cima abaixo, num tempo que pode ser muito dilatado a depender da sua extensão. Já diante de um texto pictórico, embora com exigências de compreensão que os signos e a sua gramática solicitam, o leitor “exime-se a um processamento pré-determinado, visto que, em rigor, o texto pictórico, embora topograficamente determinado, não tem princípio nem um fim” (AGUIAR E SILVA, 1990, p.172), seu olhar movendo-se com muito maior liberdade. Ainda a síntese desenvolvida pela leitura de um texto pictórico dispõe de pronto o seu objeto, pois um quadro, por exemplo, “permanece materialmente presente, como um todo” (p.173), ao olhar do expectador. Já na leitura ou audição de um texto literário, de modo geral, quando o leitor “constrói sua síntese final, só a memória suporta o processamento do acto cognitivo” (IDEM).

Numa perspectiva próxima a de Aguiar e Silva, mas distinta, visto que discutem as potencialidades do diálogo da literatura com as demais artes como estratégia de motivação, fruição e conhecimento dos estudantes, Bernardes & Mateus (2011) dão diversas justificativas para sua efetivação. Pensando suas indicações no campo específico da relação literatura e pintura, estão lá, entre outras: a possibilidade desta clarificar aquela em relação a categorias comuns (por exemplo, a alegoria, a paródia etc.), tornando a compreensão menos teórica e mais plástica; proporcionar uma contextualização mais abrangente de determinadas constantes ideológicas e estéticas que se manifestam simultaneamente na literatura e pintura (por exemplo, o Renascimento, o Modernismo); ilustrar a presença de elementos contextuais na gênese do texto e sua influência maior ou menor sobre ele; oportunizar que a educação

literária seja o móbil de um horizonte formativo maior, a educação estética; oferecer compreensões do texto literário a partir de perspectivas de leitura iluminadas por “múltiplos e complexos cruzamentos” (...), como sejam a adaptação, a tradução, a reescrita e a paródia, etc. (Ulisses no poema homérico e no quadro “Ulisses e a as Sereias”, de Waterhouse, por exemplo) (p. 102).

Pois bem, feita essa breve exploração das peculiaridades de cada uma das linguagens estéticas aqui em questão, a literatura e a pintura, bem como uma exposição da potencialidade formativa desse diálogo, caberia ver como se pode observar essa relação nos manuais escolares de Portugal e Brasil. Para os limites deste trabalho, interessa sobretudo constatar o uso dessa estratégia interartes como recurso de educação literária e estética de modo a oferecer exemplos de propostas bem delineadas dessa perspectiva pedagógica que possam ser tomadas como orientações ao trabalho formativo.

4. Os manuais escolares de Portugal

De saída, diga-se que o estudo aqui apresentado dos manuais portugueses não é exaustivo e se limitou a observar coleções que estavam disponíveis à consulta na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Repita-se que o interesse aqui é dar ciência de propostas significativas para a formação estética por meio do diálogo entre literatura e pintura antes que fornecer um estudo global das produções dos últimos dez anos, por exemplo, trabalho que não deixaria de ter sua relevância, muito pelo contrário. Mas isso não pôde ser realizado nos limites deste trabalho.

Pois bem, as propostas de diálogo entre pintura e literatura existem, e existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos. Há muito ainda, é claro, do mero uso da pintura ou de pormenor dela para ilustrar textos literários, mas sem proposta de diálogo e, às vezes, sequer de relação significativa. Todavia, a avaliação que faço segue a mesma percepção de Bernardes & Mateus (2011):

Noutros casos, que se vão tornando mais frequentes, os manuais já sugerem tarefas de leitura em que a interpretação do texto e a observação das reproduções de obras de arte que o acompanham se articulam e completam na construção dos sentidos e na perspetivação dos enquadramentos estéticos em que os mesmos se situam e se justificam. (p. 105)

Aqui gostaria de me referir a esses casos em que uma proposta bem articulada entre literatura e pintura se oferece nos manuais portugueses. De modo geral, porém, isso não significa, repito, que não se observe neles o uso das imagens com finalidade de adorno gratuito na diagramação. Nem que a maior parte das reproduções de pintura que se localiza tem uma relação possível com o texto que ilustra, mas que não é explorada. Veja-se, neste aspecto, o caso da pintura de Maria Helena Vieira da Silva, *História Trágico-Marítima* (<http://www.arqnet.pt/imagens/imag030102.jpg>), para ilustrar um excerto da homônima obra, o naufrágio de Jorge de Albuquerque Coelho, em *Novo Plural 10* (PINTO; FONSECA & BAPTISTA, 2015). O vínculo é temático, pois reporta a episódios envolvendo as agruras da viagem marítima e também várias imagens, desenhos e pinturas estão lá nessa unidade do manual ilustrando o trabalho e a luta para sobreviver ao mar raivoso. Entre essas imagens está a que nos referimos e que explora em suas pinceladas tortuosas a fusão dos elementos humano e marítimo quando representa um barco apinhado de gente e com outros já dele lançados no meio de um vagalhão sugerido em monstro. Uma forte síntese pictórica e moderna da história marítima de Portugal é o quadro de Vieira da Silva. Porém, nada se busca explorar em *Novo Plural 10* dessas imagens as quais permanecem ali numa relação potencial de identidade temática a ser explorada.

Casos como esse existem muitos nos manuais portugueses, mas outros em menos presença já sugerem mudança nesse uso neutralizado da imagem pelos autores⁵. Vejamos um caso similar do uso dos mesmos textos pictóricos e literários que vimos em *Plural 10*, pois é muito comum que imagens e textos sejam repetidos em diferentes manuais portugueses. Em *O Caminho das palavras* (FREITAS; FERREIRA & BARBOSA, 2015), depois do mesmo excerto de João Albuquerque Coelho da *História Trágico-Marítima*, uma das atividades que a ela se segue é a leitura e produção textual sobre o mesmo quadro de Vieira da Silva acima referido. As atividades solicitadas se apresentam numa sequência de experiência estética, análise e síntese das obras, buscando a compreensão tanto do seu entrecruzamento como da sua distância. Tais aspectos são ressaltados quando, após a solicitação de observação do quadro, pede-se ao estudante que o analise enquanto “recriação da mesma realidade numa outra linguagem”. Para que a análise possa ser mais aparatada, ainda a proposta aponta para elementos da pintura que podem ser observados e que auxiliam no diálogo com o texto

⁵ Uso, lembramos, que pode ser também modificado pelo professor em classe devidamente instrumentalizado para tal.

literário: referente, cenário, personagens, cor, movimento. Como atividade de síntese, solicita-se a seguir a produção de um texto sobre a recriação pictórica de Maria Helena Vieira da Silva da *História Trágico-Marítima*. Proposta que se mostra promissora para a formação estética e literária dos estudantes, porquanto permite fazer perceber a estes, além da identidade temática, como a memória histórico-cultural portuguesa se reapresenta distinta no quadro não só pelos signos e gramática usados na semiose pictórica, mas também pelo estilo moderno que reapresenta o tema. Desdobramento possível para essa atividade, portanto, ainda seria contrastar o quadro de Vieira da Silva com outros quadros mais contemporâneos à obra literária em questão a fim de observar as diferentes estratégias de representação pictórica e problematizar seus efeitos sobre o observador. No próprio manual há outras reproduções de Schotel, Salmon, Backhuysen cujo tema é a navegação sob forte tempestade marítima.

Também numa linha que busca estabelecer relações entre pintura e literatura é a proposta de *Antologia* (GARRIDO *et all*, 2004), em que, depois do poema “De tarde” e perguntas sobre aspectos formais, estilísticos, semânticos, mas também pictóricos (“Análise, no poema, as seguintes linhas de sentido: (...); 1.2. sugestão, a nível discursivo, de “uma aquarela” (notações cromáticas, pormenores figurativos”)), depois disso, estimula-se uma pesquisa da pintura impressionista contemporânea a Cesário Verde para buscar quadros “cujo tema seja o ‘pic-nic’ ou os campos de papoulas”. Ao lado do poema já aparecia uma reprodução afim de Pál Szinyei Merse. Em seguida, solicita-se como desfecho da pesquisa: “Faça uma compilação de imagens e, depois, selecione aquela que lhe evoca o universo representado em “De tarde” (p. 267). Tal proposta oportuniza o exercício da escolha que implica em empatia estética para buscar estabelecer nexos entre os universos da pintura e literatura, faltando apenas solicitar ao estudante uma justificativa para sua opção.

Com relação inequívoca e também estimulante ao estudante é a proposta de diálogo entre uma iconografia de Jean Baptiste Debret, *Castigo de escravo* (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000021/000011743.jpg>) e o “Sermão de Santo Antônio aos Peixes de Vieira feita no manual *Percursos Profissionais – Português 2* (CATARINO; FONSECA & PEIXOTO, 2013). Ao final da sequência de leitura intercalada com atividades de leitura, inclusive com algumas já provocando a leitura de nexos entre imagens e o Sermão, há a reprodução do referido trabalho de Debret que representa a aplicação de castigos corporais aos negros: no primeiro plano é um homem branco que os impinge; no segundo, são negros que o fazem em outro negro também

amarrado e sem possibilidade de reação. Há uma sequência de enunciados que solicitam ao estudante que observe a imagem mencionando que ela é representação de situação recorrente ao contexto em que viveu Padre Vieira no Brasil. Depois se solicita: “Estabelece pontos de contato entre o ‘Sermão de santo António’ e o texto icónico” (p. 92). A proposta disponibiliza por meio da pintura uma informação contextual acerca da situação de escravidão a que homens eram submetidos por outros homens, metáfora dos peixes que devoram peixes, entre outras, apresentada pelo Sermão. A atividade sugerida, porém, como a anterior de *Antologia* que nos pareceu ao fim também reticente na exploração do diálogo entre as linguagens artísticas aqui em questão, a atividade se omite em aproveitar as contradições do discurso de Vieira que se posiciona relativamente em favor da liberdade indígena e em geral se omite sobre a questão da escravidão dos africanos, situação a que a iconografia de Debret remete. Ou seja, mais elementos interartes ainda seriam potencialmente exploráveis nessa proposta é o que parece.

Já em *Português Claro: 12º. Ano* (MAGALHÃES; COSTA & MAGALHÃES, 2013), encontramos maior número de atividades que articulam fruição e conhecimento estético por meio de literatura e pintura. Saliento aqui duas propostas com a poesia de Fernando Pessoa que o volume apresenta. A primeira expõe um quadro de Miguel Yeco, “O Teatro Íntimo do Ser” (<http://multipessoa.net/media/labirinto/passos-imagens/118.png>), quadro em que a célebre silhueta de Pessoa é explorada. No plano maior, um fragmento da referida silhueta, a cabeça com chapéu, se recorta de um fundo escuro e dentro dela, em tons claros predominantes vê-se em perspectiva uma construção de paredes de pedra simetricamente distribuída e fechada ao fundo. Nas laterais da construção há aberturas, uma janela e portas que sugerem evasão ou algum recôndito do espaço. Todavia, as silhuetas agora integrais da imagem de Pessoa em gabardine e chapéu, replicadas em tom escuro sobre o fundo claro da construção, avançam em direção à parede sem fendas. Acima do aparente claustro, vê-se o céu livre, pois a construção de pedras não possui teto, cômodo aberto à contemplação do azul. Abaixo dessa reprodução, a proposta apresenta uma pequena citação do próprio Fernando Pessoa: “Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas” (p. 13). O que se solicita ao estudante é que comente “o quadro à luz das afirmações de Fernando Pessoa” que citamos, proposta que se mostra um

excelente exercício de interpretação e diálogo entre pintura e literatura pela sugestão do quadro e do texto íntimo pessoano.

Numa perspectiva próxima, mas com outra estratégia, os autores do mesmo manual propõem a leitura de um poema de Pessoa sem título por ele atribuído e que principia pelo verso “Não sei quantas almas tenho”. Tal poema está na página seguinte ao enunciado da proposta que abaixo dela possui a reprodução do quadro de Hermenegildo Sábat, *Anônimo transparente* (http://4.bp.blogspot.com/_42drhiu5nNU/SHvXKLXuVzI/AAAAAAAAAGKI/vXn34ROurk0/s400/02.jpg). Duas solicitações são feitas: primeiro, que o estudante atribua um título ao poema pessoano; depois, que selecione “os versos do poema que poderiam servir de legenda ao quadro abaixo e justifica a tua escolha” (MAGALHÃES; COSTA & MAGALHÃES, 2013, p. 21). Proposta a meu ver também com muito potencial para iluminação mútua dos recursos e significados da poesia e pintura.

Outro diálogo promissor se pode ver em *Plural 10* (PINTO; FONSECA & BAPTISTA, 2010). Na unidade que discute o item curricular poesia lírica de Camões se expõe a difusão do Renascimento em vários domínios culturais e artísticos. No que se refere à pintura, solicita-se em determinado momento a pesquisa de artistas do Renascimento com sugestão de vários dos célebres nomes, para que depois seja apresentada em classe. Na sucessão, propõem-se duas reproduções de quadros com o ideal feminino de beleza para leitura. Aqui há problemas de referência, pois em ambos os quadros não se aponta completamente para as informações da origem das reproduções imagéticas usadas. Pede-se que sejam observadas as semelhanças entre dois retratos: um pormenor de pintura de Botticelli e uma “pintura de Leonardo da Vinci”. De Botticelli, a reprodução ressalta torso e cabeça de Vênus de *A Primavera* e outra de Da Vinci, não referida. Ambas apontam para o ideal de beleza serena e celestial da Renascença. Pede-se ao estudante que observe as semelhanças entre as mulheres representadas: “repara, entre outros aspectos, na postura, no cabelo, na expressão que se desprende do rosto” (p. 216). Desse modo, seria só mais uma atividade como muitas outras que aparecem em *Plural 10* e também em *Plural 12*, as quais solicitam a leitura de imagem, o que é salutar, mas que não estabelecem nexos com textos literários, o que aqui interessa. Porém, mais à frente, na mesma unidade, são propostos à leitura dois sonetos de Camões. Primeiro, “Um mover d’olhos brando e piedoso”; na página seguinte, “Ondados fios de ouro reluzente”. Se a cada um foram remetidas questões interpretativas próprias, ao final os autores do manual chamam a atenção dos estudantes sobre

a semelhança dos sonetos quando efetivam a descrição de um retrato menos da mulher bela que da Beleza. No andamento, pede-se que seja retomada a pesquisa feita sobre os artistas do Renascimento a que aludi anteriormente de modo que dela sejam selecionados “retratos ou pormenores de retratos de figuras femininas aos quais possas associar versos [dos sonetos acima] que “pintem” a Mulher” (p. 230). Esta página do manual ainda oferece dois exemplos ao estudante de como pode fazer isso: outro pormenor de *A Primavera*, desta vez de uma das três Graças ao lado do soneto antes referido, “Ondados fios de ouro reluzente”; e um pormenor só do olhar de *A Flora*, de Ticiano Vecellio, a cuja origem o manual novamente não refere. Apesar dos problemas de informação em relação às pinturas usadas nas atividades, a proposta permite aos estudantes realizar correspondências entre os sonetos de Camões e a pintura como uma espécie de poesia efrástica, descrevendo um ideal de beleza de que os quadros da Renascença seriam os portadores, embora o poeta português certamente jamais os tivesse visto. Isso permite ao estudante tanto perceber como determinadas constantes estéticas são observadas em diferentes linguagens artísticas ao longo do espaço e tempo, como também permite ampliar sua capacidade descritiva das reproduções dos quadros consultados e dar maior significação plástica ao texto poético. Outra possibilidade que também poderia complementar essa proposta seria sugerir a leitura do poema camoniano “Endechas à Bárbara Escrava” como modo de fazer perceber que não há só afinidades, mas também fugas.

Creio que os exemplos arrolados são demonstrativos de um potencial no diálogo entre literatura e outras artes que começa a ser explorado pelos manuais portugueses e é de se pensar que tudo isso surge a partir do contexto de debates envolvendo os novos programas de Português e em torno da criação de novas metodologias para a educação literária de um público que se modificou muito a comparar as últimas décadas. Seria, pois, o caso de verificarmos a situação agora em relação a uma amostragem de livros didáticos brasileiros.

4. Livros didáticos brasileiros

Da mesma maneira que o caso de avaliação dos manuais portugueses, repita-se que a análise também é por amostragem e se direcionou ao material disponível no acervo da Biblioteca do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, colégio público de referência nesse estado. A abordagem também encontrou similaridades em relação à investigação sobre os manuais portugueses, com algumas peculiaridades que à frente serão mencionadas. São os livros destinados ao Ensino Médio que também aqui foram interrogados.

De início sublinhe-se que o papel do Estado na confecção dos livros didáticos tem um papel mais direcionador no Brasil. Se em Portugal os manuais na sua feitura obedecem o disposto nos programas e metas da Educação Básica, no Brasil, afora essa sintonia com os PCN, a União tem o papel de principal comprador e distribuidor de livros para as escolas públicas. Tal processo de aquisição é feito a partir de editais do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD que estabelecem critérios que devem ser objetivados pelas editoras a fim de terem seus livros bem avaliados e conseqüentemente selecionados.

Se, como antes havíamos dito, o fato de a Língua Portuguesa ter sido localizada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mesmo com suas inconsistências, poderia já ser um motivador do diálogo interartes, podemos também observar em dois critérios de avaliação do PNLD sua menção, o que suscitaria por parte das editoras e autores um empenho em proporcionar o seu atendimento. Num deles se diz de maneira mais ampla que um dos papéis do livro didático para o componente curricular de Língua Portuguesa deve ser o de promover “uma abordagem interdisciplinar e global dos conteúdos e das habilidades”, algo que não é tão explícito em relação ao diálogo da literatura com outras artes, mas que possibilita tal inferência. Em outros dois momentos, mais enfáticos, o critério de avaliação do PNLD solicita que o livro didático incentive “a busca de informações em outros livros, suportes e materiais (como filmes, sites e outros recursos da internet etc.)” e “o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articularem, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais” (BRASIL, 2012, p. 25). Ou seja, observa-se nos critérios de avaliação para aquisição e distribuição do PNLD do Brasil uma possível valorização do diálogo da literatura com outras artes.

Tal sinalização dos documentos oficiais para o diálogo interartes não significa uma resposta homogênea por parte dos livros didáticos. No acervo disponível da biblioteca do Instituto Estadual de Educação o que se observa ainda é uma tendência para o uso da ilustração como elemento de diagramação, justapostas as pinturas aos textos literários sem maior consequência. Muito comumente o uso de reproduções de pintura se faz quando do uso de textos informativos sobre os períodos literários (já que a História Literária ainda é tradicionalmente o eixo de apresentação da literatura), aliviando a mancha de palavras com as formas e cores das artes plásticas.

Todavia, o mesmo expediente de organizar o currículo da literatura do Ensino Médio a partir da História Literária permite que se observe um uso mais recorrente da pintura como

instrumento de contextualização de determinado estilo de época. Nesse aspecto é muito comum, quando a opção do Livro didático é de estabelecer diálogo entre literatura e pintura, de usar reproduções pictóricas para situar os estudantes diante do Classicismo, Barroco, Arcadismo etc.

Daí que a relação entre literatura e pintura nem sempre é articulada fragrantemente no livro didático, constituindo-se um caso de contextualização histórica das dominantes estéticas de um determinado período. É o caso, por exemplo, de seções em *Novas Palavras*, 2º. ano (AMARAL *et al.*, 2010), chamada de “Leitura de Imagem”. Ali, busca-se chamar a atenção do estudante sobre elementos constituintes da gramática pictórica, sejam estes cores, símbolos, formas, luz etc. A compreensão da gramática pictórica do Romantismo, por exemplo, pode acarretar numa melhor visão no seu equivalente poético, embora essas relações sejam muitas vezes antes sugeridas que programaticamente apontadas. Veja-se, por exemplo, quando se usa do recurso de abordar pinturas na abertura da unidade sobre o Romantismo em Portugal. Ali são reproduzidas *A toaleta de Vênus*, de Boucher (<http://images.metmuseum.org/CRDImages/ep/web-large/DT39.jpg>), e *Mulher com papagaio*, de Delacroix (<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/67/fd/b6/67fdb6f2a8c2e25524060a4c7af9c973.jpg>), como estratégia de contraste entre a representação clássica e romântica da mulher, embora isso não seja explicitado (p.18). Também nenhuma relação evidente com textos literários é em seguida fornecida ao estudante, senão, antes de informações sobre fatos históricos do século XVIII, uma recuperação do Neoclassismo estudado na unidade anterior do livro, salientando informações sobre uma inflexão para o pessoal que este movimento foi sofrendo ao longo de sua existência, afastando-se do Clássico. Não que o diálogo entre literatura e pintura não seja possível, mas friso esse exemplo como indicativo das ocasiões em que a ênfase dada pelo livro didático é mais sobre a pintura, sem maior evidência da sua relação com o texto literário.

Tal ênfase não deixa de ser importante no processo de formação estética do estudante, habilitando-o para a compreensão da linguagem da pintura naquilo que ela é também histórica e ideológica. Porém, pode-se correr o risco de a potencial articulação com o literário não se efetivar quando se aborda as linguagens artísticas de forma particularizada, embora justapostas pela identidade histórica e temática. Assim exemplos de atividades que explorem as relações de modo mais articulado podem ser significativas como é o caso também observável em *Novas Palavras*, embora em presença muito mais reduzida que a

proposta da seção “Leitura de Imagem” antes vista. No mesmo volume dedicado ao 2º. ano do Ensino Médio, lê-se, após a apresentação e trabalho de compreensão e interpretação do poema “Antífona”, de Cruz e Sousa, uma proposta de leitura comparativa a fim de que os elementos simbolistas da poesia sejam localizados na imagem. Pede-se ao estudante que observe atentamente a reprodução da pintura *O sonho*, de Chavannes (http://rlv.zcache.com.br/sonho_de_der_por_pierre_puvis_de_chavannes_poster-ra5963519d2f446b7a31fe82dc1ec82a0_wa3_8byvr_324.jpg). Em seguida, um enunciado solicita que o estudante do simbolismo “descubra elementos desse estilo presentes nesse quadro” (AMARAL, *et al.*, p. 231), o que pode se constituir em uma forma mais autônoma de estabelecer relações entre os textos poéticos e pictóricos.

Exemplo de formas de articulação mais próximas do texto literário pode ser vista em *Português: Ensino Médio, 1º. Ano*, coleção *Ser Protagonista* (BARRETO, 2010). Também seguindo o modelo da história literária de exposição da literatura, cada unidade organizada pela temática do estilo de época abre com uma atividade que dialoga com a pintura. Para o Classicismo comparecem Rafael e Ariosto; no Barroco, Caravaggio e Góngora; e, para o arcadismo, David e Voltaire. O princípio é de contextualização geral sobre o estilo de época e daí a escolha de nomes universais antes que autores portugueses e principalmente brasileiros sejam acionados. Porém, antes que apenas uma leitura de imagem a fim de aproximar o estudante a determinadas constantes que depois poderiam ser exploradas na leitura dos textos literários, a proposta já estabelece de partida relações interartes. Tome-se o caso do Barroco, no qual o quadro *Deposição de Cristo* ([https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/34/The_Entombment_of_Christ-Caravaggio_\(c.1602-3\).jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/34/The_Entombment_of_Christ-Caravaggio_(c.1602-3).jpg)) é articulado ao poema “A d. Sancho D’Ávila, bispo de Jaén”. O objetivo depreendido é salientar como o Barroco se resolve em tensão, em contraste, seja por meio da linguagem poética ou pictórica. Para isso, após a leitura do quadro e do poema, o estudante é convidado por uma série de questões a afinar sua sensibilidade e compreensão destes textos de maneira particular e conjugada. As duas primeiras questões são sobre a pintura e incorrem sobre a importância da luz na composição de Caravaggio, a postura das personagens que sugere movimento da vertical para a horizontal e sua ruptura com os preceitos do equilíbrio clássico. A seguir, questões sobre o soneto de Góngora apontam para a presença de elementos cristãos e pagãos, o uso de figuras de linguagem e a exaltação das relíquias religiosas como contraposição à Reforma Protestante. Por fim, na última questão, a aproximação das artes por meio de uma pergunta

em que se parte do contraste entre opostos como elemento típico da pintura e literatura barrocas com a necessidade de que o estudante responda: “a) A partir de que contrastes formais esse contraste se manifesta no quadro de Caravaggio? b) Como esse contraste é expresso no poema “A d. Sancho D’Ávila, bispo de Jaén”?” (BARRETO, 2010, p. 130-1). Trata-se, portanto, de um itinerário que tanto salienta as particularidades das linguagens artísticas implicadas como também as constantes ideológicas e históricas que as atravessam.

Mas não só como expediente para a compreensão histórica se pode ver a articulação entre pintura e literatura. Também no terreno da compreensão de processos figurativos a relação se mostra oportuna. É o que se pode ver no mesmo *Português: Ensino Médio, 1º. Ano*, quando a respeito da Lira XIV, de Tomás Antônio Gonzaga, chama-se atenção para a antropomorfização e o uso de letras maiúsculas em substantivos comuns como “fado”, “morte” e “destinos”, recurso que tornaria estes termos em entidades. Ou seja, veríamos a construção de alegorias no poema. Mais abaixo, na mesma página, a pintura é acionada para mostrar como nela a alegoria também é utilizada, o que pode visualmente facilitar a compreensão desse dispositivo de linguagem. Para isso, uma pintura de De Troy, *O tempo revelando a verdade* é reproduzida (https://1.bp.blogspot.com/-rJsV7LRbeWs/V37EOkLTJ0I/AAAAAAAAABJ34/w0OoKqPIR1ktIV4f_fyjkPb_sV2Cm9e6QCLcB/s320/Jean-Fran%25C3%25A7ois_de_Troy_-_An_Allegory_of_Time_Unveiling_Truth_-_WGA23082%2B%25281%2529.jpg).

Mas se, no caso acima, a aproximação é feita por meio de indicações do livro didático, também se veem exemplos em que o recurso figurativo é abordado por meio de leitura em que o estudante assume papel mais protagonista. Embora sem uso muito recorrente de diálogos interartes, *Língua Portuguesa 1* (ALVES; MARTIN, 2010) dá um exemplo daquilo que pode ser visto como uma forma de compreensão mais plástica de aspectos teóricos. É o caso da paródia entre a *Monalisa* de Da vince e a de Salvador Dali. O diálogo é proposto logo após uma explicitação do uso de intertextualidade na literatura, salientando agora que esse recurso também é visível nas artes plásticas, sobretudo na forma da paródia. Mostram-se as pinturas da *Monalisa* já referidas e depois uma série de questões é proposta. Começa-se com a exploração da pintura de Da Vince e seus elementos técnicos de fundo e forma para depois se contrapor o autorretrato paródico de Dali, salientando as modificações introduzidas e seus efeitos resultantes. Por fim, convida-se a uma pesquisa orientada pelo

professor de outros casos de paródia nas artes plásticas para que sejam depois compartilhadas em classe (p. 104-5).

Ainda como exemplo de uma articulação mais visceral e sugestiva de analogia entre os processos de construção da linguagem pictórica e poética pode-se referir alguns casos propostos por *Linguagem em Movimento* (TORRALVO, MINCHILLO, 2010). Como o livro *Língua Portuguesa 1* antes exposto, o diálogo interartes não é uma recorrência, mas aspecto ocasional. Contudo, algumas propostas merecem ser apontadas em conformidade com o objetivo deste artigo. Abordando as vanguardas, o manual se empenha em relacionar as inovações das artes plásticas com as literárias. Para isso se sucedem à contextualização das vanguardas do início do século XX textos literários em que analogias entre as linguagens pictóricas e poéticas possam ser reconhecidas. Num dos casos, é um poema de Drummond, “Iniciação amorosa”, que é associado ao surrealismo a partir de um texto interpretativo dos próprios autores do livro didático que ressalta que a “lavadeira girando no espaço verde com duas tetas imensas” se caracterizaria como um emprego do irracional pelos surrealistas a fim de comunicar a intensidade da experiência vivida (TORRALVO, MINCHILLO, 2010, p. 81). Se aqui é como exemplo que o literário comparece, em mais dois momentos, cubismo e expressionismo, temos atividades de leitura com vistas a chamar a atenção dos estudantes sobre as relações em questão. Tomemos o caso do fragmento de *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antônio Alcântara Machado, usado para correlação com o cubismo. É à técnica do simultaneísmo cubista que a atividade proposta quer conduzir a compreensão do estudante. Para isso, depois de uma apresentação das técnicas de sugestão de percepção simultânea desenvolvidas pela pintura cubista, os autores expõem um fragmento de *Bexiga e Barra Funda* em que, num velório, a oração da Ave-Maria em discurso direto por uma personagem é intercalada com a descrição de elementos do ambiente interno e dos movimentos da rua pelo discurso do narrador:

[...]- Coitada da Dona Nunzia!
A negra de sandália sem meia principiou a segunda volta do terço.
- Ave Maria, cheia de graça, o Senhor...
Carrocinhas de padeiro derrapavam nos paralelepípedos da Rua Sousa Lima.
Passavam cestas para a feira do Largo do Arouche. Garoava na madrugada roxa.
- ... da nossa morte. Amém. Padre Nosso que estais no Céu...
O soldado espiou da porta. Seu Chiarini começou a roncar muito forte. Um bocejo. Dois bocejos. Três. Quatro.

- ... de todo o mal. Amém. [...] (MACHADO, Antônio Alcantara. *Apud* TORRALVO, MINCHILLO, 2010, p. 75)

É para essa organização do discurso literário que a série de questões propostas a seguir quer chamar a atenção do estudante com a intenção de aproximar o texto literário da simultaneidade de perspectivas da pintura cubista. Expediente semelhante também pode ser observado quando à frente um fragmento de *Amar, verbo intransitivo*, de Mario de Andrade, é posto em inter-relação com o expressionismo (p. 78). As mesmas relações entre literatura e pintura são objeto de indagação a partir da exploração da semelhança e diferença entre as suas linguagens na produção de determinados efeitos.

5. Conclusões

No que se refere à relação entre literatura e pintura, observando uma amostragem da produção de livros didáticos para o Ensino Médio de Portugal e do Brasil o que se percebe de maneira mais fragorosa é que o uso da pintura ou de pormenor seu para ilustrar textos literários é frequente, mas geralmente sem proposta de diálogo e busca de compreensão, iluminação mútua. De certa forma, isso reproduz uma circunstância que advém desde os anos 70 com a introdução do parâmetro da Disneylândia pedagógica observado pioneiramente por Osman Lins. Todavia, as propostas de diálogo entre pintura e literatura existem quanto mais os manuais se tornam contemporâneos o que parece não deixa de estar, como vimos, vinculado também aos documentos oficiais sobre educação literária desses países. Acerca disso, porém, cabe mencionar certa diferença em relação às propostas encontradas na amostra de cada país de modo a salientar como a especificação do currículo é fator de influência.

Pode-se dizer que há certa tendência dos manuais brasileiros de buscar o diálogo entre literatura e pintura sobremaneira a partir da relação entre estilo de época e os fenômenos pictóricos e poéticos, valendo isso também para as vanguardas acima vistas. Tal recorrência se explicaria pelo reforço ao paradigma da História Literária que os PCN e, sobretudo, os critérios de avaliação do livro didático propostos pelo PNLD balizam. Dessa forma, são as características comuns segundo estilos de época que são ressaltadas por esse enfoque. Tal via de aproximação, vimos, também pode ser encontrada nos manuais portugueses. Porém por força de uma especificação do *Programa e Metas de Ensino Secundário* acerca dos autores e obras que devem ser estudados na escola, pois serão conteúdo do Exame Nacional (espécie de

vestibular que permite acesso ao ensino universitário daquele País), a relação interartes se desdobra em possibilidades mais diversificadas. Isso porque, nos manuais portugueses, as propostas de diálogo entre textos poéticos e pictóricos tendem a assumir a necessidade de estabelecer vias de leitura para autores e obras específicos, como vimos, por exemplo, sobre Vieira e Fernando Pessoa, conteúdos do Exame Nacional. Isso faz com que estratégias de aproximação entre literatura e pintura ganhem alvos mais pontuais.

Por fim, lembremos que Pompéia, em *O Ateneu*, afirmou a partir de um quadro histórico tipicamente darwinista traçado lá no final do século XIX que a “arte, estética, estesia é a educação do instinto sexual”. Tal afirmação é feita na conferência do Professor Cláudio, chamada não ironicamente pelo narrador de “subversiva”, e onde se lê como arrazoado da declaração acima que primeiramente a arte se manifestou na admiração pelas formas assumidas pelo amor até que progressivamente se sofisticou entre os demais sentidos tornando-se “a eloquência culta, a música desenvolvida, o desenho, a escultura, a arquitetura, a pintura, (...) o romance, feição atual do poema no mundo” (p. 49). Resultado dessa evolução, o romance de Pompeia também é meio de superar a melancolia pela denúncia do engodo dos anjos celebradores da indústria e das artes: “Não me enganavam mais os pequeninos patifes. Eram infantis, alegres, francos, bons, imaculados, saudade inefável dos primeiros anos, tempos da escola que não voltam mais!... E mentiam todos!...” (p. 59). Para Pompéia, desenganador, o diálogo da palavra com as artes plásticas nunca deixou de ser promissor, mesmo quando a melancolia dava a atmosfera para essa interação, como se pode depreender pela sua ação política como educador. Não menos hoje, num mundo comandado pelo utilitarismo estreito, esse diálogo possa também se tornar meio de dar a educação estética um papel tanto desmascarar de ideologias como proponente de alternativas para a formação humana.

Referências

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. Relações da literatura com outras artes. In: _____. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa : Universidade Aberta, 1990, pp 159-180.
- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa 1**. Curitiba, Positivo, 2010.
- AMARAL, Emilia Ferreira; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do; LEITE, Ricardo Silva; BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras**, nova edição. São Paulo: FTD, 2010.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Português: Ensino Médio, 1º. Ano**. São Paulo: Edições SM, 2010.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- BUESCU, Helena Carvalhão, Literatura, cânone e ensino. **Revista de Estudos Literários**, nº 1, 2011, pp. 59-83.
- Catarino, Ana; FONSECA, Célia; PEIXOTO, Maria José. **Percursos Profissionais: Português 2 : nível 3, módulos 5, 6, 7 e 8**. Porto, Asa, 2013.
- CORREIA, Amélia Maria Loureiro - **(Re)pensar a literatura na escola do século XXI**. Coimbra: [s.n.], 2010. Tese de doutoramento. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Disponível em: <[www:http://hdl.handle.net/10316/14594](http://hdl.handle.net/10316/14594)>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- _____. Literatura e (outras) artes. **Revista de Estudos Literários**, n. 3, p. 187-210, 2013.
- FREITAS, Elsa Machado; FERREIRA Isabel Gomes; BARBOSA, Maria Luísa. **O caminho das palavras**. Porto, Areal editores, 2015
- GARRIDO, Ana; DUARTE, Cristina; Rodrigues, Fátima; AFONSO, Fernando; LEMOS, Lúcia. **Antologia, Português: 11º ano, ensino secundário**. Lisboa : Lisboa Editora, 2004
- MAGALHÃES, Olga; COSTA, Fernanda; MAGALHÃES, Vera. **Português Claro: Português: módulos 9-10-11-12 : (12º ano, ano 3)**. Porto : Porto Editora, 2013.
- PINTO, Elisa Costa; FONSECA, Paula; BAPTISTA Vera Saraiva. **Plural 10: Português: cursos científico-humanísticos: 10º ano, ensino secundário**. Lisboa: Lisboa Editora, 2010.

_____. **Novo plural 10: Português: 10ºAno: Ensino Secundário.** Lisboa: Raiz Editora, 2015.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** 16. ed., São Paulo: Moderna, 1983.

PORTUGAL. ME/DGIDC. **Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.** Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

_____. **Programa de Português do Ensino Básico.** Lisboa, MEC/DGIDC, 2009.

_____. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.** Lisboa: MEC/DGE, 2014.

_____. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.** Lisboa: MEC/DGE, 2015.

TORRALVO, Izete Fragata; MINCHILLO, Carlos Cortez. **Linguagem em movimento.** São Paulo: FTD, 2010.

Artigo recebido em: 01.02.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017

**O ensino de literatura no Brasil:
desafios a superar em busca de práticas mais eficientes**
**The teaching of literature in Brazil:
challenges to overcome in pursuit of more efficient practices**

André Luis Machado Galvão¹

António Carvalho da Silva²

RESUMO: O ensino de literatura no Brasil tem enfrentado dificuldades para ocorrer de forma mais eficiente, com vistas não só a alcançar os objetivos do currículo escolar, mas principalmente para formar leitores e difundir o gosto pela leitura. Nesse sentido, este trabalho apresenta e discute alguns desafios mais importantes e frequentes no contexto brasileiro do ensino de literatura, relativos à formação docente, aos equívocos na prática pedagógica, à centralidade do estudante no processo de leitura e à seleção de textos literários, com o escopo de apontar possíveis caminhos para um ensino de literatura que alcance seus objetivos de maneira mais profícua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Literatura. Desafios.

ABSTRACT: The teaching of literature in Brazil has faced difficulties to take place more efficiently, with a view not only to reaching the curriculum objectives, but mainly to training readers and spreading the enjoyment in reading. This article presents and discusses some of the most important and frequent challenges in the Brazilian context of literature teaching when it comes to teacher education, misunderstandings in pedagogical practice, student centrality in the reading process and selection of literary texts. The aim is to point out possible avenues for a literature teaching that reaches its objectives more efficiently.

KEYWORDS: Teaching. Literature. Challenges.

¹ Doutorado em Ciências da Educação – Universidade do Minho / Portugal.

² Orientador e Membro do CIED / Professor da Universidade do Minho / Portugal.

1. Introdução

O ensino de literatura no Brasil depara-se com obstáculos que têm dificultado uma prática mais eficiente, no sentido de cumprir as diretrizes do currículo escolar, de formar leitores e de difundir o gosto pela leitura. Considerando as especificidades de cada contexto sociocultural, são apresentados, de forma conjunta, alguns problemas mais prementes, que, de acordo com as finalidades deste trabalho, merecerão mais atenção com vistas a refletir sobre eles e também sobre possíveis caminhos e soluções a serem levados adiante.

Este trabalho aborda, inicialmente, a crise do ensino de literatura, enfocando algumas de suas principais defasagens e suas consequências. Em seguida, é discutida a formação dos professores – e o quanto isso impacta no ensino de literatura – e considerados alguns equívocos da prática pedagógica no que se refere ao ensino de literatura. Trata, ainda, da centralidade do estudante no processo de leitura, destacando a importância da autonomia de suas escolhas para o incentivo ao ato de ler e, por fim, das seleções textuais como elementos que influenciam na formação de leitores e no despertar do gosto pela leitura. O texto se encerra com algumas considerações sobre o ensino de literatura no Brasil e apresenta caminhos para que alcance de forma mais eficiente seus objetivos.

2. A questão da crise do ensino de literatura

No contexto educacional brasileiro, Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, que ocorre por conta de que este perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares. A autora relata ainda que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem esvaziado de sentido as aulas de literatura, onde a finalidade desse ensino na escola é posta em questão, por alunos e professores.

Por outro lado, Costa (2012) entende que é no Ensino Secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) que a literatura deve assumir um estatuto privilegiado proveniente não só da leitura de textos literários, mas da aquisição de metalinguagens, convenções e dimensões que a caracterizam. De acordo com Vieira (2008), a formação de alunos leitores é

um dos principais objetivos do ensino médio, e o contato intenso com textos literários contribui para que se alcance esse objetivo. Melo (2011), por sua vez, afirma que a preparação do aluno para a apreciação do objeto estético deve se tornar um dos principais objetivos dos professores de qualquer nível de ensino que trabalham o texto literário na sala de aula.

Entretanto, o ensino de literatura no Brasil tem se efetivado por caminhos um tanto diferentes, segundo alguns estudos. Leahy-Dios (2004) critica esse ensino, identificando sua ligação direta com os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, o que o reduz ao estudo de datas, nomes de obras e autores e suas características. Ainda critica a condição de trabalho dos docentes, principalmente os que lecionam nas redes públicas, os quais estão sujeitos a políticas salariais não condizentes com suas necessidades, além de não usufruírem de valorização social por parte da comunidade em geral. A autora também questiona os livros didáticos, que vê como instrumentos constituídos por regras pré-estabelecidas e distantes da realidade de docentes e discentes. Retomando a discussão sobre o vestibular, Zilberman (2010) entende que este determina a perspectiva a partir da qual é estudada a literatura no ensino médio, privilegiando o ponto de vista histórico e bibliográfico, enfatizando o estudo da literatura brasileira e abandonando gradualmente o estudo da literatura portuguesa, uma vez que essa tem sido menos assídua nos exames.

3. O papel da formação de professores

No que se refere aos professores, há que se considerar a maneira como sua formação se constitui, o que traz consequências na prática em sala de aula: quando capacitados e possuidores de uma boa formação, podem contribuir de forma mais efetiva para que o estímulo à leitura se desenvolva na escola. Confirmando essa ideia, Costa (2012) entende que, para que haja melhoria das competências leitoras dos estudantes, faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado das práticas de ensino. Além disso, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, importantes para a atuação docente. Para Barroco (2004), os professores devem ter formação específica para o ensino da leitura, pois só dessa forma conhecerão a importância do ato de ler e de como lecioná-lo, corrigindo algumas das suas práticas.

De uma maneira geral, no Brasil, há muitas críticas ao modo como os cursos de licenciatura estão sendo conduzidos pelas instituições de ensino superior, construindo formações descontextualizadas da realidade das salas de aula, e sem o preparo necessário para que o professor exerça satisfatoriamente a sua profissão:

Pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano das salas de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica. (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 23-24)

Essa visão do processo de formação docente encontra ecos em outros estudos, como o de Pereira (2006), que aponta para a integração insuficiente entre os cursos de licenciatura e a realidade educacional onde os futuros docentes irão atuar: “[...] há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores” (PEREIRA, 2006, pp. 61-62). Essa crítica sobre a segregação entre teoria e prática no ensino dos cursos de licenciatura no Brasil é recorrente, e se ampara, entre outras questões, no fato de que as disciplinas específicas voltadas para a prática educacional são trabalhadas sem conexão com o resto do currículo do curso, promovendo uma concepção generalista de ensino, sem aprofundar muitas vezes as questões específicas de cada área de formação.

Ao considerar a fundamental importância que tem a formação do docente para sua efetiva prática profissional, é possível ter uma noção do quanto esses equívocos formativos podem prejudicar o cotidiano profissional do professor. No caso específico do professor de língua portuguesa, que ministrará as aulas de literatura no Ensino Médio, os equívocos estão relacionados não só ao distanciamento entre teoria e prática, como já foi mencionado, mas também ao modo como os conteúdos de literatura são ministrados em muitos cursos de licenciatura em Letras, seguindo predominantemente o roteiro da historiografia literária, e com abordagens insuficientes de conceitos e pesquisas relativos ao estudo da teoria literária.

A formação docente é um desafio de grande magnitude para uma educação de qualidade e direcionada para os valores humanos. Para ter boa prática em sala de aula, é

imprescindível ao professor uma formação inicial que o prepare eficientemente para a realidade na qual irá intervir, considerando suas muitas variáveis, tais quais a estrutura física das escolas, a realidade sociocultural dos estudantes, políticas educacionais, currículos, entre outros. E no que se refere aos alunos, cumpre destacar:

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 31).

Para além da formação acadêmica, outra questão relativa ao professor se configura como desafio do ensino de literatura no Brasil: a sua falta de prática leitora. Não obstante o fato de ser difícil mensurar o quanto isso afeta as escolas brasileiras e em que intensidade, alguns autores debatem a ideia de que parte dos professores brasileiros de educação básica leem pouco, e muitas vezes se limitam a trabalhar em sala de aula textos de autores que estudaram em seus cursos de licenciatura. Segundo Lajolo (2002), os educadores responsáveis por introduzir os discentes no mundo da leitura devem ser também (bons) leitores: precisam gostar de ler, precisam ler muito e envolverem-se com o que leem. Silva (2003, p. 85) acrescenta uma consequência dessa concepção de “professor não leitor”: a seleção limitada de textos para a leitura dos alunos, através da qual são indicadas as leituras de livros já conhecidos por eles e, “por estarem limitados quanto a novas leituras, por várias razões, sua seleção se pauta nos autores com quem já tiveram contato na sua formação”.

Sobre a questão, Paulino (2004), a partir de pesquisa realizada sobre os hábitos de leitura de professores de língua portuguesa na cidade de Belo Horizonte, no Brasil, ratifica os aspectos apresentados acima, indicando que os docentes, além de lerem pouco, têm como prática trabalhar os mesmos textos literários com os quais tiveram contato em sua graduação:

[...] poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores “clássicos” ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. Em pesquisa sobre essa questão, contextualizada junto a professores de Português da rede pública de uma das maiores cidades brasileiras, Belo Horizonte, um grupo do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE UFMG) obteve dados que demonstraram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Lêem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. (PAULINO, 2004, p. 59)

Por conseguinte, o professor precisa desenvolver sua atividade leitora para estar em condição de sugerir leituras, debater e analisar textos com os seus discentes. Ao se afastar da leitura, o docente dificulta a abertura de horizontes para si mesmo e para seus alunos, limitando a ampliação do conhecimento do mundo produzida em sala de aula. Se a sua leitura se baseia nos livros didáticos ou em textos estudados durante sua formação, o professor limitará sua prática a essa perspectiva, restringindo as possibilidades que o ato de ler e as atividades a ele relacionadas podem proporcionar.

Outro desafio do ensino literário no Brasil é enunciado por Lajolo (2010, p. 19): “o papel da escola como avalista e fiadora do que é literatura”, cabendo a ela valorizar ou desvalorizar obras literárias, por ser detentora de um grande poder de censura estética em relação à produção literária. Dessa forma, muitos escritores e suas obras deixam de ser estudados por causa dos requisitos de leitura impostos pela escola. Nessa mesma direção está o pensamento de Martins (2009), ao avaliar que há considerável diferença entre as visões da escola e dos estudantes sobre a literatura, o que ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história de leitura, seus gostos e suas concepções, que seriam fundamentais para despertar-lhes o gosto pela leitura no ambiente escolar: “É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras” (MARTINS, 2009, p. 86).

4. O ensino de literatura na prática: alguns equívocos

Um caminho para mudar essa realidade está proposto por Silva (2010): a escola, através da leitura literária, pode proporcionar a educação do leitor com o fito de dilatar suas limitações culturais e sociais, por meio da liberdade criativa e crítica potencializada pela escola e associada às suas próprias experiências. Os livros favoritos dos estudantes podem e devem ser lidos e discutidos no ambiente escolar, segundo Abreu (2006), considerando seus objetivos, o gênero a que pertencem e o seu funcionamento textual. Dessa maneira podem ser comparados com textos mais eruditos com o intuito de compreender como diferentes grupos culturais reagem a questões semelhantes no decorrer do tempo. Com isso, conforme a autora,

não se nega ou abandona a importância do estudo do texto canônico, mas se garante espaço para conhecer diferentes textos e leituras.

De maneira mais contundente, Cosson (2014) aprofunda a concepção de “crise” posta por Zilberman (2008) e enuncia a “falência” do ensino da literatura, ao abordar alguns equívocos desse ensino, dentre os quais a ênfase e quase exclusividade dadas ao ensino da história da literatura, deixando em segundo plano a leitura e análise das obras literárias:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

As palavras de Cosson (2014) evidenciam um dos principais desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola: concentrar o foco na história da literatura, em características de estilos literários, associação entre autores e suas obras, entre outros, e deixar de lado a literatura propriamente dita, só vivenciada em toda a sua plenitude na leitura das próprias obras, o que muitas vezes é negligenciado pela escola. Porém, o autor destaca, no outro extremo, a simples leitura das obras, sem se conhecer o seu contexto, sem qualquer direcionamento ou orientação estética que o faça interpretar de forma mais completa em sua configuração. O mesmo autor define, de forma mais detalhada, essa opção das escolas pelo ensino de literatura com foco em sua historicização, reforçando a crítica a essa prática:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. (COSSON, 2014, p. 21)

A excessiva concentração do ensino na abordagem da história literária em detrimento da literatura propriamente dita é retomada por Martins (2009), quando discute que a escola parece não ter se adaptado às exigências da contemporaneidade em relação ao ensino de literatura, enfocando o estudo de aspectos pragmáticos de estilos de época em detrimento da valorização da leitura literária e sua discussão:

No ensino médio, a literatura continua sendo vítima de abordagens que privilegiam a história da literatura, na medida em que parece haver uma supervalorização das características estéticas e estilísticas presentes nos textos produzidos nos mais diversos períodos literários. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário, pois a preocupação com a identificação de características estéticas dos períodos literários, bem como a necessidade de classificar rigidamente os textos literários nos limites cronológicos dos rótulos barroco, árcaico, romântico etc. sufoca a leitura por prazer. (MARTINS, 2009, p. 101)

O ensino de literatura no Brasil concentra-se nessa abordagem historicista, além da imposição de leituras descontextualizadas aos discentes, no Ensino Médio. A leitura literária nesse nível de ensino, segundo Buse (2011), não consegue estimular nos alunos o gosto pela leitura, pois prioriza o ensino de história da literatura, amparado em fragmentos de textos. Embora reconheça que os textos literários sejam constituídos na temporalidade histórica de uma comunidade e de uma cultura, Aguiar e Silva (1998/1999, p. 27) entende que isso não obriga a que o estudo do texto literário seja conduzido à luz predominante da história literária, pois “Não é com o ensino da história literária – e, sobretudo, não é com o ensino de uma esquelética, esquemática e dogmática história literária – que se seduzem e formam leitores e que se educa o gosto estético-literário”.

Ranke e Magalhães (2011) ampliam essa discussão, afirmando que, no Ensino Médio, em geral, as propostas para o ensino da literatura o apresentam como conteúdo necessário e obrigatório do currículo escolar, como recurso para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa ou com base em cronologias das escolas literárias, suas características e autores, desprezando as relações estabelecidas entre o leitor e seu aspecto sensível. E, considerando essa abordagem tão constante da história literária nas escolas, Todorov (2014) reconhece a importância de utilizá-la para trabalhar a literatura, porém de forma instrumental, sem que seja o ponto central do estudo:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. (TODOROV, 2014, p. 31)

Além da recorrente questão da abordagem predominante da história literária, outro desafio que se discute é o da análise de textos literários, muitas vezes realizada a partir de

conceitos definidos por professores ou pelos livros didáticos, constituindo um ensino autoritário centrado na figura do docente, conforme aponta Murrie (2007). Segundo a autora, a análise e discussão dos textos devem ocorrer tendo como referência as perspectivas atuais da crítica literária e as leituras realizadas pelos discentes. Tal centralização ao trabalhar com os textos faz com que os estudantes se afastem da prática da leitura, pois, além de não se identificarem com os textos e análises propostos em sala, não têm a liberdade de exprimirem suas opiniões e impressões sobre eles. Esse problema da análise do texto centrada no professor ou nas diretrizes do livro didático também é discutido por Sousa (1998), para quem isso contribui para a adoção de uma atitude passiva do aluno perante o texto:

[...] a desvalorização da experiência pessoal dos alunos ou a avaliação, como inadequadas, das suas naturais reacções e avaliações, em favor de análises que privilegiam o factual e formal (porque de resposta única) e até mesmo académicas, permite intuir uma concepção de texto como objecto repressivo, isto é, que contém perfeitamente e totalmente configurados os sentidos a extrair, não prevendo nem permitindo a cooperação interpretativa dos leitores. (SOUSA, 1998, p. 62)

Situações como essa, ainda segundo a mesma autora, ao invés de proporcionarem aos estudantes oportunidades que lhes sejam adequadas e lhes proporcionem um encaminhamento para desenvolver leituras fora do contexto escolar, provocarão o aprendizado de estratégias de leitura pouco gratificantes e pouco estimulantes, lastreadas em sentimentos de incompetência e insegurança. Também sobre essa centralização da análise textual na figura do professor, Kleiman (2008) condena essa prática, à qual atribui a denominação de “monólogo” do docente, a que os alunos têm de se submeter:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. (KLEIMAN, 2008, p. 24)

Nas salas de aula brasileiras, ainda é possível notar um ensino de literatura onde o trabalho com o texto literário esbarra numa perspectiva pré-fabricada de análise, partindo do livro didático ou do professor. Nesse ambiente, as respostas dos discentes às atividades

avaliativas ou até mesmo às discussões em sala precisam se enquadrar no perfil proposto pelos livros didáticos e/ou pelos professores, isso quando esse perfil não é único, o que muitas vezes se justifica pelo pouco tempo de que dispõem os docentes para preparar aulas e analisar previamente os textos que serão trabalhados, o que os leva a adotar as diretrizes teóricas dos livros como referenciais exclusivos a serem seguidos, desprezando muitas vezes as opiniões dos alunos. Estes, por sua vez, ao não verem prestigiados ou sequer aceitos seus pontos de vista, terminam por não enxergarem nos textos qualquer lógica que se aproxime de suas próprias referências, o que, na maioria das vezes, os afasta da leitura desses textos, ou até da leitura como um todo.

5. A centralidade do aluno no processo de leitura

E, considerando que, para a linguagem literária, é mais importante a forma como se diz algo do que o seu conteúdo, Ranke & Magalhães (2011, p. 58) relatam a importância de que a escola não prive a leitura literária de sua complexidade, pois “para que a formação de leitores ocorra de fato, a escola não deve prescindir do contato direto e constante com o texto literário, contato sem o qual a vivência da literatura e sua fruição não se efetivam”. Nesse ponto, torna-se necessário considerar ainda os ensinamentos de Cosson (2014), para quem o sentido do texto só se completa quando se efetiva o trânsito entre o mundo de quem lê e o mundo do outro. O autor defende a leitura como ato *solidário*, e não *solitário*, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2014, p. 27).

Assim, é imprescindível ao professor que saiba ouvir o que o aluno pensa a respeito do que leu, não obstante suas convicções ou as do livro didático acenem na direção contrária. Ser ouvido, nem que seja para posteriormente ser orientado ao caminho mais adequado na lógica interpretativa, pode fazer com que o estudante seja capaz de atribuir sentido ao que lê, entendendo que a sua análise tem valor e que pode ser redimensionada para melhor, para o que poderá ter o auxílio do professor e até mesmo do livro didático, se este for usado adequadamente, como um meio de obtenção de informações para o aprimoramento da capacidade de análise literária.

E a análise literária, dentro da concepção de aula de literatura, não pode deixar de ser um objetivo a se buscar constantemente. Parece no mínimo incoerente conceber um ensino

nessa área que não objetive que o estudante seja capaz de realizar a análise de um texto literário. O problema é que buscar formar no discente essa capacidade está muito distante de impor a ele ideias prontas e conceitos inexoráveis. É justamente o contrário: quanto mais autonomia de análise tiver o estudante, sob a orientação do professor e das teorias aplicáveis, mais próximo estará de alcançar a competência para analisar diferentes textos das mais diversas correntes literárias, sendo a ele facultado o ponto de vista autônomo e a discordância de interpretações, o que é muito normal e até desejado nessa seara, para que haja sempre diversidade de opiniões e de possibilidades de interpretação.

Ainda sobre a análise literária, Cosson (2014, p. 29) entende que “toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”. Para ele, essa análise, “[...] quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Ora, o que esperar do ensino da literatura senão que ele seja capaz de despertar, de alguma forma, nos estudantes, esse “envolvimento único em um mundo feito de palavras”? Cabe, portanto, ao ensino, instrumentalizar os estudantes através da análise literária para que eles sejam capazes de pavimentar seus próprios caminhos rumo a uma compreensão coerente dos textos que leem, com a expectativa de que a partir daí reinventem seus próprios caminhos, desenvolvendo gostos cada vez mais variados de leitura, dentro e fora da escola. Essas considerações vão na direção do que ensina Cosson (2014, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

6. A escolha dos textos (literários)

Outro dos equívocos do ensino escolar de literatura é a seleção dos textos que serão trabalhados em relação a cada nível de ensino. Partindo da premissa de que o indivíduo precisa desenvolver suas habilidades do mais simples para o mais complexo, como explicar o fato de que, no Brasil, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental, são propostos e estudados clássicos da literatura nacional? Conhecendo a sua complexidade, tendo em vista o

fato de a maioria desses livros terem sido escritos no século XIX e início do século XX, não seria o caso de preparar melhor os estudantes para esse tipo de leitura antes de expô-los a textos sem dúvida muito importantes, mas igualmente muito complexos, não só na linguagem, mas também nas temáticas abordadas?

As consequências dessa prática se mostram na costumeira aversão de muitos estudantes a autores fundamentais da literatura brasileira, como José de Alencar, Machado de Assis, Guimarães Rosa, além de outros autores estrangeiros considerados clássicos. Há tantas outras obras que trazem temáticas atuais, mais próximas dos interesses dos estudantes, que podem ser trabalhadas antes com os alunos. Antecipar o estudo dos clássicos nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a pouca maturidade literária dos estudantes pode ocasionar um “bloqueio” deles em relação à leitura de obras fundamentais da literatura. Isso poderá, por sua vez, trazer sérios prejuízos a sua formação como leitores e como indivíduos, e costuma se refletir já no Ensino Médio, onde é possível perceber esse bloqueio.

Diante de um contexto em que se percebe uma mudança de hábitos de leitura, principalmente entre os jovens, seduzidos pela multiplicidade de linguagens e suas formas de expressão oferecidas pelo mundo tecnológico, Zilberman (2010) entende que houve um rompimento da comunicação entre o público estudantil e o patrimônio literário nacional, o que foi percebido rapidamente pelo mercado editorial, que se tem reinventado no sentido de oferecer novas possibilidades para esse público crescente:

Atendendo a novos segmentos sociais, o ensino de literatura vê se romperem os canais de comunicação entre o patrimônio literário e o público estudantil, cuja rejeição traduz-se na não leitura e na preferência por outros meios de expressão. O mercado editorial percebeu a mudança muito mais rapidamente que a escola, providenciando o lançamento de produtos alternativos que têm agradado a juventude e, por tabela, chegado aos professores. (ZILBERMAN, 2010, p. 206)

Diante do exposto, é necessário elaborar e colocar em prática medidas que sejam capazes de proporcionar um ensino de literatura que incentive efetivamente nos estudantes o desenvolvimento do gosto pela leitura. Por isso, Buse (2011) propõe que esse ensino tome como referência o trabalho inicial com textos contemporâneos, cuja linguagem e temáticas geralmente estão mais próximas da realidade dos alunos, pois, a partir da maturidade de leitura proporcionada por esses textos, os alunos estarão mais preparados para ler obras clássicas e em melhores condições de entendê-las e apreciá-las.

Sobre a leitura dos clássicos literários, Calvino (2007) afirma que lê-los na maturidade proporciona um prazer extraordinário, porém diferente do que na juventude, em que o ato de ler assume sabor e importância particulares. O ato de ler tais obras na juventude seria, no entanto, menos profícuo em razão da impaciência, distração ou inexperiência inerentes a esse momento da vida, mas tem também seu valor formativo, pois oferece uma referência às experiências futuras sob vários aspectos, que permanecerá mesmo quando o indivíduo esquecer da obra que leu. Ao relê-la na idade adulta, poderá reencontrar aqueles elementos que fazem parte dos seus mecanismos interiores e cuja origem havia esquecido. Assim, não se afasta o valor da leitura dos clássicos na escola, no período em que estudantes gozam dos arbítrios da juventude. Mas a preparação para esse tipo de atividade, através do trabalho com outros textos, aprofundando discussões e análises, pode contribuir para que os clássicos tenham maior aceitação pelos jovens e eles possam estar preparados para reconhecer todo o valor literário que essas obras representam.

Nesse sentido, cabe retomar o pensamento de Paulino (2004), ao discutir sobre a questão dos cânones literários na escola, quando admite que é possível se trabalhar inicialmente com textos dirigidos a leitores jovens – apesar de considerar que são raros os bons textos dessa categoria – para assim desenvolver suas capacidades com vistas a leituras mais aprofundadas e críticas:

Decerto, há autores de alguns textos de boa qualidade que escrevem para leitores jovens. São raros, mas podem constituir uma leitura de formação temporariamente válida. Atendem parcialmente a cânones de construção e significação estéticos e os ligam às demandas escolares. A questão que permanece é a de que deverá, de qualquer modo, haver ainda um desenvolvimento de repertório literário que não se interrompa nesse ponto. (PAULINO, 2004, p. 59)

Não se propõe, aqui, portanto, que os clássicos não sejam estudados na escola, se é justo onde normalmente se dá o primeiro contato com eles. O que precisa haver, de forma equilibrada e planejada, é a preparação do caminho para que os clássicos, com estrutura, tema e linguagem mais complexos, não se tornem um estorvo aos alunos ao invés de serem justamente o contrário, histórias que marcam o imaginário de cada pessoa. Portanto, ressalte-se a importância dos clássicos para a formação do estudante. O estudo dos clássicos literários (nacionais ou não) deve ser incentivado na escola, mas de forma gradual e cuidadosa para que

ao longo da vida escolar o aluno possa ir se apoderando da capacidade de ler, interpretar e analisar essas obras tão importantes.

Sobre esse aspecto, Martins (2007) atribui à imposição de leituras idealizadas por professores e livros didáticos a construção do mito de que a leitura literária seria complexa e até inacessível aos estudantes, o que, segundo a autora, subestima a capacidade interpretativa deles. Ela ainda discute o fato de a escola impor a leitura dos clássicos para supostamente preparar o aluno para leituras mais complexas, e só depois propor leituras mais contemporâneas:

A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula. Não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar. (MARTINS, 2007, p. 517)

Ainda a refletir sobre a questão da leitura dos clássicos na escola, Martins (2007, p. 517) entende que “a escola parece não conseguir instrumentalizar, de modo eficaz, o aluno para a leitura dos clássicos”, ao mencionar a existência de roteiros preconcebidos e a leitura de obras adaptadas que às vezes terminam por deturpar o sentido original dos textos. A autora também critica o fato de que, ao propagar com maior ênfase a leitura de textos clássicos, a escola deixa de apresentar aos estudantes a diversidade de textos produzidos contemporaneamente, o que pode fazer com que os alunos tenham maior dificuldade de lê-los, já que essas obras costumam apresentar temas e estratégias mais inovadores em sua concepção. Para complementar, Martins (2009), em outra contribuição, defende um trabalho com a literatura em sala de aula a partir da abordagem diacrônica (através de perspectiva histórica que resgata textos mais antigos e mais tradicionais) e da abordagem sincrônica (que leva em conta o contexto sociocultural do presente e suas manifestações nos textos literários). Portanto:

É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário. Além disso, é preciso considerar que várias obras, apesar de não terem grande representatividade no cânon, merecem ser lidas e estudadas pela riqueza temática e estética que apresentam. (MARTINS, 2009, p. 90)

Prosseguindo a discussão sobre o trabalho com obras clássicas nas aulas de literatura, Cosson (2014) entende que o fato de pensar o cânone como herança cultural que necessita ser trabalhada na escola não significa estar preso ao passado, tampouco adotar o estudo de obras contemporâneas não implica levar à perda do valor histórico da língua e da cultura. Para ele,

A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. (COSSON, 2014, p. 34)

Complementando essa discussão, Cosson (2014) considera importante que haja diversidade na escolha das obras literárias a serem trabalhadas na escola, pois entende que cada obra carrega apenas uma perspectiva de enxergar e analisar o mundo ao redor. Dessa maneira, será possível conceber um processo de amadurecimento do estudante enquanto leitor, partindo de experiências mais simples até alcançar um patamar mais complexo de leitura:

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura. (COSSON, 2014, p. 35)

Por sua vez, ao considerarem o contexto de Portugal, Bernardes e Mateus (2013) listam uma série de razões para se estudarem os clássicos na escola, dentre elas: a contribuição para a coesão entre as gerações; a mobilização dos estudantes no sentido de desenvolverem uma leitura crítica; o seu poder de modelar a identidade coletiva; além de serem textos que representam o suporte da cultura da palavra. Não obstante tantos motivos para o seu estudo, os autores estabelecem a ressalva de que esses livros já se converteram em instrumentos de dominação classista. E para que isso não volte a acontecer, defendem que essas obras não sejam excluídas do convívio dos alunos, mas que sejam apresentadas de maneira adequada, tentando extrair o melhor delas sem que seja cancelado o juízo de valor e a sensibilidade dos estudantes. E ressaltam que “O problema que pode levantar-se a propósito

do ensino da literatura não reside, pois, nos livros que se escolhem, mas na maneira como se trabalha com eles” (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 125).

O direcionamento crítico deste trabalho diverge parcialmente dessa afirmação dos autores, ao pressupor que, no contexto do ensino de literatura no Brasil, importa sim a seleção dos livros, levando em consideração o momento da vida escolar do aluno em que eles são trabalhados, ou seja, há que se habilitar minimamente o estudante através de leituras e análises mais simples, a fim de que esteja preparado para uma experiência literária mais aprofundada que se dará com os clássicos. E o momento certo para que essa experiência seja vivida pelo estudante deve dizer respeito à particularidade de cada classe, conduzida por um docente que tenha conhecimento e sensibilidade suficientes para essa definição. Conhecedor do perfil de uma turma, o professor deverá conduzir, conforme explanado anteriormente, a preparação necessária de seus alunos para que o trabalho com os livros clássicos ocorra com maior tranquilidade e possibilidade de êxito em sua prática.

Por outro lado, ainda sobre a afirmação anterior de Bernardes e Mateus (2013) a respeito da questão da seleção das obras, convém concordar com a ideia de que o problema relacionado ao ensino de literatura também está direcionado ao modo como se trabalha com os livros que são escolhidos. Não basta escolher o momento certo de trabalhar esta ou aquela obra, é fundamental criar métodos que sejam eficientes e motivadores para se trabalhar com livros literários, a fim de que não se perca no estudante o entusiasmo pela sua leitura e pela sua análise, levando em consideração a realidade da sala de aula e dos estudantes que a compõem.

Portanto, ressalta-se a importância da leitura como uma atividade livre, na qual as orientações oriundas do sistema educacional, que são relevantes, não podem cercear as escolhas, nem a surpresa e a pureza das descobertas, que, por sua vez, são grandes motivadoras de novas e diferentes leituras. E, segundo Tozzi (2012, p. 50), “a leitura é uma prática cultural que tem a ver com escolhas, na qual é preciso se reconhecer, se fazer, se montar como sujeito protagonista”. No contexto escolar, é necessário franquear aos alunos a possibilidade de escolha, de selecionar textos com os quais se identifiquem, a fim de que possam usufruir de leituras mais próximas da sua realidade e também da sua capacidade de interpretação, o que pode fazer com que se sintam motivados a iniciar novas investidas em obras diferentes, capazes de ampliar sua criatividade e seu conhecimento de mundo.

7. Considerações finais

A literatura deveria ser trabalhada na escola como o instrumento de fruição que representa, não como um componente curricular predominantemente teórico que não guarda qualquer aproximação com o contexto sociocultural no qual está inserido o estudante. Se, por um lado, há necessidade de sistematizar e teorizar a literatura, seus autores e obras mais significativos, por outro, há que se reconhecer seu valor formativo e sua função como instrumento de fruição e abstração. Se for possível ao estudante compreender esses dois lados, terá a opção de trilhar o rumo mais conveniente para si, adotando a leitura como meio que irá conduzi-lo nessa caminhada.

Outro desafio do ensino de literatura no Brasil a ser discutido é o trabalho com textos fragmentados, na maioria das vezes oriundos dos livros didáticos, em vez de se trabalharem textos completos. Esse problema está diretamente relacionado com outras questões já discutidas aqui, como a falta de melhores condições de trabalho para os docentes, o que faz com que eles tenham pouco tempo para ler e para planejar aulas mais atrativas aos estudantes. Além disso, está relacionado também com a forma como os livros didáticos abordam o estudo de literatura, privilegiando fragmentos ao invés de textos completos. Sobre isso, convém esclarecer que os referidos livros não poderiam trazer romances inteiros em seu conteúdo, porém o mesmo não se pode alegar com outros gêneros textuais, como conto, crônica e poesia, e ainda assim é comum ver manuais onde até mesmo poemas são apresentados de forma fragmentada.

Isso faz com que o estudante perca a noção de todo do texto, contribuindo para que o texto literário lhe pareça ainda mais descontextualizado da realidade, desprezando o seu valor como instrumento capaz de revelar grandes questões sociais e também de fazer refletir sobre essas questões, o que reforça a ideia de que estudar literatura não tem razão prática. Para isso contribui também a falta de um ensino mais integrado da literatura com outras áreas do conhecimento, estimulando a intertextualidade, a fim de que o aluno possa perceber a relação entre o universo literário e o contexto sociocultural no qual está inserido.

Não obstante a existência de tantos desafios, Zilberman (2008) não considera utópico um ensino de literatura no Brasil que esteja fundamentado na leitura e que tenha como resultado uma prática dialógica. Para a autora, embora faltem investimentos na escola, torna-se menos dispendioso e mais rápido buscar a formação de leitores, com base nas próprias experiências de leitura dos alunos, contanto que a meta seja inaugurar horizontes de

conhecimento. Para tanto, as atenções da escola, segundo Ranke e Magalhães (2011), não devem estar voltadas para os objetos lidos, mas para a maneira como o ato de ler está sendo incentivado pelos professores e executado pelos alunos. A escola, por conseguinte, precisa pensar constantemente no ensino de leitura e nas suas possibilidades, e Silva (2010) e Lajolo (2008), nesse sentido, propõem a realização de atividades diversificadas que, além da prática pedagógica, reúnam condições de proporcionar a disseminação da leitura entre os estudantes: promover a integração entre leitores, autores e livros, através de visitas e realização de aulas em bibliotecas, promoção de feiras de livros ou participação nesses eventos, entrevistas com escritores, entre outras.

Por fim, segundo os ensinamentos de Batista (2001), a natureza do que é transmitido numa aula de Português é consequência das circunstâncias em que é realizada a própria prática educativa, e, entre essas circunstâncias, ele enumera a opinião dos professores, o seu estatuto social e profissional, o livro didático selecionado, entre outros. Dessa maneira, a escola deve considerar todos esses aspectos para refletir sobre sua prática de ensino, buscando uma educação que cumpra as diretrizes curriculares e que, acima de tudo, seja capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. E nesse contexto se inclui o desenvolvimento do gosto pela leitura, que requer da instituição escolar não apenas um ensino pragmático das habilidades de decodificação: requer, acima de tudo, a utilização de práticas e condutas suficientes para viabilizar a formação de leitores que sejam dotados de autonomia e discernimento para aprimorar e diversificar suas leituras e compreender a realidade social da qual fazem parte.

Referências

- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. <https://doi.org/10.7476/9788539302932>
- AGUIAR E SILVA, V. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. **Diacrítica – Revista do centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho**, v. 13-14, p. 23-31, 1998/1999.
- BATISTA, A. A. **Aula de Português: Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROCO, J. A. **As bibliotecas escolares e a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.
- BERNARDES, J. A.; MATEUS, R. A. **Literatura e Ensino do Português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- BUSE, B. A disciplina de Literatura no Ensino Médio e a (de)formação do leitor. In: VI Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania". **Anais...** Florianópolis: UDESC/FAED/Grupo de Pesquisa Sociedade, Memória e Educação, 2011. p. 1-13.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- GHEDIN, E.; LEITE, Y.; ALMEIDA, M. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 61-74.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2010.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARTINS, I. Leitura e literatura na escola: encontros e desencontros. In: PG letras 30 Anos – O Caminho se Faz Caminhando. **Anais...** Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2007. p. 514-527.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

MELO, I. M. **Da Poesia ao desenvolvimento da competência literária**: propostas metodológicas e didáticas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

MURRIE, Z. Ensino de Literatura no 2.º grau. In: MURRIE, Z. (Org.). **O ensino de Português**: do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 2007. p. 79-88.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PEREIRA, J. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RANKE, M.; MAGALHÃES, H. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entrelinhas – Revista do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, v. 3, p. 47-61, 2011.

SOUSA, M. L. D. Agora não posso, estou a ler! In: CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. D. **Entre linhas paralelas**: estudos sobre o português nas escolas. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 55-70.

SILVA, L. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 82-87.

SILVA, M. Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 5. ed. São Paulo: Difel, 2014.

TOZZI, J. B. Ler e escolher livros para crianças e jovens: uma tarefa docente? **Leitura: teoria & prática**, v. 30, n. 52, p. 43-51, 2012.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200009>

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017

**Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico
para a compreensão do agir docente em Portugal¹**
**Literary Reading Practices in the 1st cycle of Basic Education
Understanding the teaching activity in Portugal**

Luísa Álvares Pereira²

Luciana Cabral Pereira³

Inês Cardoso⁴

RESUMO: Com este trabalho queremos contribuir para a compreensão do tratamento atual da leitura literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, isto é, nos primeiros quatro anos de escolaridade (crianças dos 6 aos 10 anos), bem como para uma reflexão crítica que incentive a continuidade de investimentos que sejam aliados de um agir docente reflexivo e colaborativo. Para o efeito, traçamos um percurso das prioridades que têm sido consignadas pelos documentos oficiais desde 1991 até aos programas, metas e orientações atualmente em vigor. Consideramos, de igual modo, alguns projetos na área da Leitura e o seu impacto já avaliado na promoção da leitura literária nos últimos anos, no nível de ensino em apreço, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a “Casa da Leitura”. Os resultados do conjunto de medidas enunciadas evidenciaram, segundo estudos que têm sido feitos, uma enorme evolução dos alunos portugueses na leitura de textos literários, pelo que esta situação tem configurado (e beneficiado de) um quadro muito favorável a um trabalho docente com a leitura literária muito mais fundamentado. Quisemos, portanto, conhecer que práticas de leitura literária estão a ser operacionalizadas nas escolas portuguesas, no 1.º CEB, e que relação com a literatura – e com os recursos e orientações oficiais – enforma esse agir. Apresentaremos, assim, dados de um inquérito distribuído a várias dezenas de professores do 1.º CEB sobre a utilização de textos literários em contexto de sala de aula. Os dados que revelaremos não desmentem o ambiente propício a uma educação literária consistente que está a acontecer nas escolas primárias portuguesas, o que não significa que não tenhamos detetado zonas mais carentes de formação/intervenção. Terminaremos por enunciar um decálogo, tradutor das práticas mais recorrentes da nossa amostra, e faremos algumas recomendações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. Primeiro ciclo do ensino básico. Leitura literária. Didáticas.

ABSTRACT: This article aims to contribute to the understanding of the current approach to literary reading in the 1st cycle of basic education (CBE) in Portugal, i.e., in the first four years of schooling (children from 6 to 10 years old), as well as to provide a critical reflection that encourages continued investments that promote a reflective and collaborative teaching activity. To this end, this study outlines the priorities that have been set out in the official documents from 1991 to the programs, targets and guidelines currently in force. It also considers some projects in the reading area and their already assessed impact on the promotion of literary reading within the level of education under scrutiny in recent years, namely the “Plano Nacional de Leitura” (PNL - National Reading Plan) and the “Casa da Leitura” (Reading House). The results of the mentioned set of measures showed, according to studies that have been made, a great evolution of the Portuguese students in the reading of literary texts. This situation has configured (and benefited from) a very favorable context to a very well-grounded teaching of literary reading. Therefore, this article explores what literary reading practices are being operationalized in Portuguese schools, in the 1st CBE, and which relationship with literature—and with official resources and guidelines—shapes this action. Data are herein reported from a survey distributed to several dozens of teachers in the 1st CBE on the use of literary texts in the classroom. These data do not belittle the environment conducive to a consistent literary education that is taking place in Portuguese primary schools, which does not mean that no areas were detected that lack training or intervention. This article ends by enunciating a decalogue, highlighting the most recurring practices of present sample, and making some recommendations.

KEYWORDS: Literary education. First cycle of basic school. Literary reading. Didactics.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

² Professora Auxiliar com Agregação, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigadora do *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)* e do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL).

³ Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da UTAD e Professora Assistente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Investigadora do CITCEM.

⁴ *Sessional Assistant Professor* no Department of Languages, Literatures and Linguistics na York University, Canadá - Docente do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Investigadora do CIDTFF.

1. Introdução

A questão do ensino da Leitura Literária tem sido, ao longo dos tempos, objeto de múltiplas polémicas em Portugal, a diferentes níveis, desde logo, ao nível da definição do próprio conceito de Leitura Literária (LL), e também ao nível da definição das suas finalidades. Ou seja, tanto a procura de uma racionalidade para aquilo que constitui uma forma de ler literariamente como o entendimento do que perfaz um ensino com atividades produtivas para desenvolver competências de leitura da literatura constituem temas controversos e marcados por enormes equívocos (PEREIRA, 2005, 2011).

Apesar do debate sobre o modo de ler literatura na escola se ter situado sempre mais a nível do Ensino Secundário, até pelas exigências de conteúdo deste nível de ensino e pela questão da seleção de um cânone ou não, a verdade é que a polémica se tem vindo a expandir para o nível do Ensino Fundamental⁵, tendo-se tornado mais presente no tempo atual, com a definição de Metas Curriculares, em 2012, que criam, pela primeira vez, o domínio da *Educação Literária*, detentor do seu lugar próprio também no “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)⁶. Em artigo publicado no *site* da Associação de Professores de Português, lê-se:

[...] o domínio da educação literária repete e entra em conflito desnecessário com a leitura e a escrita. Não será mais produtivo considerar a dimensão literária como um aspeto imprescindível da leitura, da escrita e da oralidade do que criar um compartimento específico? Creio que o ensino da literatura só tem a ganhar em não ser considerado como uma coisa esclerosada, fechada em si mesma, mas antes como parte da nossa experiência de habitantes desta língua que tem um património que nos enriquece a todos, mesmo aos que não se interessam muito pela literatura propriamente dita, pois a perspetiva estética e a complexidade retórica estão presentes em muitas situações não propriamente literárias. (REDES, 2015)

Deste modo, ficam visíveis algumas das dimensões discutíveis quanto à consideração de uma Aprendizagem ligada expressamente à Educação literária.

Num contexto de enormes mudanças na última década, tais como a definição de um Currículo – Programas de Português para o Ensino Básico, de 2009, implementado, pela

⁵ Considerem-se, por exemplo, vários congressos nacionais e internacionais, como “A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas” (AZEVEDO, 2003), “Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente” (VIANA et al., 2014), e publicações, para vários públicos, que discutem estas questões e procuram fornecer orientações, como “Globalização na Literatura Infantil: Vozes, rostos e imagens” (AZEVEDO et al., 2011).

⁶ Documento em consulta pública até 13 de março de 2017.

primeira vez a nível nacional, em 2012-13 e substituído por outro em 2015, de Metas curriculares (BUESCU et al., 2015) – na sequência de duas propostas anteriores, uma de 2012, dos mesmos autores, e outra de 2010 –, de implementação de um sistema de leitura nacional, através de vários programas, Plano Nacional de Leitura (PNL, desde 2006), a Casa da Leitura (desde 2007) e de uma produção literária intensa e feliz (RAMOS, 2012), pelo menos nos últimos 15 anos, o contexto da leitura literária sofreu em Portugal mudanças muito significativas que importa explicar para perceber o impacto que podem ter tido em matéria de ação didática.

Assim, neste trabalho, apresentaremos alguns dados de um inquérito por questionário, a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que permitam contribuir para a definição de uma imagem do que vem sendo, tendencialmente, o rumo do ensino da leitura literária em Portugal às crianças do 1.º CEB, tendo, por vezes, como contraponto, uma outra panorâmica que traçámos em 2005 (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005) e, obviamente, tendo como pano de fundo o enquadramento oficial que começámos por referir.

Procuraremos apresentar este quadro em três pontos, seguidos de uma reflexão final.

1.1 A Educação Literária nos Programas e em outros documentos oficiais

A presença do texto literário sempre foi uma constante no currículo de língua portuguesa/português, sujeito, portanto, a distintos propósitos e abordagens, sendo que o caminho que se vem fazendo desde o Programa de Português de 1991, passando pelo de 2009, apresenta, nalguns pontos, uma corroboração no Programa atualmente em vigor (BUESCU, 2015), mas, noutros, uma clara mudança, cujos efeitos ainda não é possível considerar.

De facto, no texto de 1991, não encontramos uma referência explícita à educação literária, apesar de, posteriormente, em edição revista (2004), o documento referir que, no âmbito da Comunicação Escrita, as crianças devem desenvolver o gosto pela Escrita e Leitura, contactando com diversos registos de escrita, experimentando situações que despertem o gosto pela língua, por exemplo em atividades de biblioteca de turma, da escola, ouvindo ler histórias e “livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas”, colocando hipóteses acerca do conteúdo dos livros. Além disto, devem desenvolver as competências de Escrita e Leitura, participando em situações propícias ao desenvolvimento de tais competências, relacionando textos lidos com as suas vivências, identificando personagens e recriando textos em várias linguagens, entre outras atividades.

Assim, o documento programático inclui referências dispersas em relação ao texto literário, surgindo explicitamente na componente da comunicação oral - para os 4 anos do 1.º CEB -, também muito associado ao património oral, e na componente da comunicação escrita (para os dois últimos anos). No primeiro caso, a propósito de tarefas de recolha, reprodução, comparação e produção e, no segundo, de registo escrito. O documento não contempla, para este ciclo, quaisquer sugestões de leitura.

Os programas de Português (REIS et al., 2009), que se iniciaram no ano letivo de 2011-12 apenas em alguns níveis de ensino e anos escolares, na sequência de um processo de formação nacional de professores que ocorreu em 2010/11, coexistiram, por isso, com os anteriores. Apesar desta coexistência, constata-se a existência de um “clima favorável” para a maior e melhor integração da literatura no currículo efetivo do 1.º CEB, desde logo devido à implementação de um programa nacional de formação contínua conducente à preparação para a implementação dos programas de 2009, que, a montante, proporcionou formação na área da leitura de textos literários. Veja-se, a este propósito, o que dizem as autoras do artigo “O Movimento da Escola Moderna e o ensino da Literatura no 1.º CEB - uma abordagem pedagógica numa turma de 1.º ano”:

“Pensamos que tem havido sinais da vontade de alterar a postura quanto ao trabalho a desenvolver, na escola, no que respeita ao texto literário. Até ao ano letivo de 2009/2010 foi implementado um Programa Nacional de Ensino do Português, para os professores do 1.º CEB, no qual se valoriza também o domínio do literário”. (GONÇALVES et al., 2013, p. 82)

Assim, torna-se relevante destacar aqui a forma como o Programa de Português de 2009 – e, depois, o de 2015 – consubstanciam este caminho de atenção à literacia literária, numa linha de coexistência com outras literacias. O texto programático de 2009 assume, desde a introdução, a necessidade de uma “presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural” (REIS, 2009, p. 5).

Também aparecem indicações de leitura para os diferentes ciclos, sendo que, no caso do 1.º CEB, seguem nitidamente o PNL. Acentua-se, de qualquer forma, a necessidade do convívio “assíduo e precoce” com a literatura; indicam-se também critérios de seleção dos textos a ler, tais como a representatividade, qualidade, integridade, progressão e diversidade.

Relativamente a esta diversidade textual, sublinha-se a importância da construção de “uma cultura literária partilhada” (REIS, 2009, p. 62), com textos de autores clássicos e contemporâneos, textos de autores portugueses e estrangeiros, com uma maior visibilidade para expressões literárias da lusofonia, e textos de diferentes géneros literários. Estas indicações não listam nomes de autores, antes deixam para os professores a listagem do *corpus* concreto a trabalhar. Em outro sentido caminha o Programa de 2015, quando procura

[...] definir um corpus único por ano letivo para todas as salas de aula do país a fim de “não reproduzir diferenças socioculturais exteriores”. Desta asserção, concluímos que, até agora, na opinião dos autores do programa, a possibilidade de os professores escolherem os textos de leitura para os seus alunos tem enfermado da reprodução dessas diferenças socioculturais! (REDES, 2015)

Um dos aspetos deste último programa, e que assinala algum afastamento relativamente aos anteriores, prende-se com a notoriedade atribuída a um tipo de leitura – *Ler para apreciar textos variados* -, com descritores de desempenhos que remetem para o desenvolvimento da sensibilidade estética, nomeadamente através da expressão de sentimentos, emoções e opiniões a partir dos textos lidos (BUESCU et al., 2015, p. 75, 80, 85). Apesar da pouca margem que parecem deixar, não deixa de ser também assumida a importância de que os alunos escolham “autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais” e leiam e ouçam ler obras de literatura para a infância e reajam ao texto. Parecendo embora que estas declarações são indiciadoras de atividades novas a realizar, a verdade é que o programa enuncia atividades já sugeridas no programa de 1991 – reformulado mais tarde - como: declamação de poemas, reprodução de textos – lengalengas; provérbios e recontos de histórias. Como facilmente se constata, nas Metas Curriculares (MC) definidas em 2012, poucas sugestões são dadas para o trabalho com o texto dramático.

Estas MC definem uma secção autónoma e específica para a educação literária e justificam-na deste modo:

Foi criado, de acordo com as melhores práticas internacionais, o domínio da Educação Literária, que recebeu vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Argumenta-se, de um lado, que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; do outro, que a Educação Literária é imprescindível para uma

forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo. (BUESCU et al., 2012, p. 6)

Verifica-se, assim, por um lado, a necessidade de afirmar a literatura na escola pela emergência explícita de uma designação nova – a educação literária – e, por outro, a necessidade de fazer coincidir as obras a ler pelos alunos com as que são propostas pelo PNL. Curiosamente, basta uma simples comparação entre as propostas para verificar que nem sempre há coincidências. Justamente, no que respeita às obras literárias sugeridas pelo PNL (lista de 2014) nem sempre surgem como leituras obrigatórias prescritas pelas MC. Atente-se, por exemplo, à seleção feita nas MC dos *Contos Populares Portugueses* de Adolfo Coelho para o 2.º ano de escolaridade, obra que não é objeto de destaque no PNL. Outro exemplo é a obra *Uma Flor chamada Maria* de Alves Redol. Esta encontra-se na lista das MC mas não do PNL. O mesmo acontece com a obra *O Rouxinol e sua Namorada* de Sidónio Muralha, de leitura obrigatória na lista das MC e, todavia, sem ocupar destaque no PNL. Quanto ao 3.º ano de escolaridade, poder-se-á, entretanto, verificar que as três primeiras obras de leitura obrigatória em contexto de sala de aula apresentadas pelas MC (*A Arca do Tesouro - Um Pequeno Conto Musical* de Alice Vieira, *O Senhor do seu Nariz e outras Histórias* de Álvaro Magalhães e *Trinta por uma Linha* de António Torrado) são sugeridas para efeitos de leitura autónoma pelo PNL. Ora, também a este nível se verificam desfazamentos e/ou rupturas entre o PNL e as MC. Finalmente, no âmbito do 4.º ano de escolaridade, a obra *Teatro às três Pancadas* de António Torrado faz parte da lista de leituras obrigatórias das MC e não é objeto de destaque pelo PNL. Por sua vez, se as obras *O Beijo da Palavrinha* e *O Gato e o Escuro* de Mía Couto fazem parte da lista das MC, são, entretanto, sugeridas para leitura autónoma pelo PNL. Similar é o exemplo da obra *Versos de Caracacá* de António Viana.

Seja como for, o que não deixa de ser notório é a ausência de referência ao texto dramático e ainda de alguns níveis do discurso literário (MAINGUENEAU, 2004) que permitiriam favorecer uma leitura profunda e até ajustada aos temas atuais na literatura para a infância, nomeadamente da questão do humor, da ironia e mesmo da crítica social (RAMOS, 2012).

De facto, só para dar um exemplo, a presença no sistema literário para a infância de muitas obras reescritas a partir da tradição oral deveria permitir levar mais longe o processo da interpretação textual, com recurso à intertextualidade, e, sobretudo possibilitar a compreensão dos processos de escrita e reescrita. Esta é, sem dúvida, uma atividade com

incidência no desenvolvimento da competência literária e á qual não é dada a visibilidade que merece.

Numa linha de continuidade, valoriza-se, sobretudo, o texto narrativo e propõem-se atividades muito ligadas com as diferentes categorias narrativas e/ou o reconto.

2. Programas de desenvolvimento da Leitura: O Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Casa da Leitura (CL)

O Plano Nacional de Leitura existe desde 2006⁷ e foi assumido como um desígnio nacional para “elevar os níveis de literacia dos portugueses”. O PNL, à semelhança de outros Programas de leitura para outros países (GAMBOA, 2010), decorre de políticas nacionais que se ancoraram nos (maus) resultados dos nossos alunos em testes internacionais e nas diferentes conclusões e interpretações que foram encontradas para tais resultados, como sejam a correlação existente entre bons resultados e o acesso facilitado a um acervo significativo de livros, nomeadamente através do apetrechamento das bibliotecas escolares.

O impacto deste Programa – a julgar pelas sucessivas avaliações a que tem sido submetido – tem sido enorme, tendo vindo efetivamente a possibilitar o enriquecimento dos acervos e coleções das bibliotecas, o apoio a projetos e a programas específicos de promoção da leitura nas escolas. O *Final Report EU High Level Group of Experts on Literacy* (2012) afirma o seguinte:

“The Portuguese National Reading Plan (2006) focuses not only on children through a ‘childhood-wide’ approach, but also on the entire lifespan. It introduced one compulsory hour of reading per day in early childhood education and care and primary education, and one hour of in-class reading per week in lower secondary. The Plan also provides nationwide continuing professional development programmes in literacy instruction for teachers, and puts a strong emphasis on family literacy and inter-generational approaches. It also has a strand of promotion of reading developed together with public libraries, focusing on book acquisition, TV programmes and media campaigns, and a collection of age-appropriate e-Books. Portugal is among the countries with the most spectacular improvement in PISA-results in the past decade. (FINAL REPORT, EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS IN LITERACY, 2012, p. 35)

⁷ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.

Refere-se este relatório a um avanço espetacular dos alunos portugueses no Pisa 2009 (KOUKI; PINTO, 2015, p.71-84). De igual forma os resultados do PIRLS de 2011 (cf. gráfico abaixo, retirado de SIM-SIM, 2013, p. 75) apontam para um progresso de Portugal retirando dividendos nomeadamente, e tal como Inês Sim-Sim (2013) refere, dos progressos nas formas de prática e de avaliação da leitura levadas a cabo em Portugal e dos processos da formação de professores :

Em síntese, para além das características e do grau de satisfação profissional dos docentes é evidente o efeito da frequência do pré-escolar e da estimulação de conhecimentos precoces de leitura e escrita, antes do ensino formal da leitura, no desempenho dos alunos no PIRLS. O investimento, nos últimos vinte anos, em políticas educativas de formação de professores e de expansão e melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar mostram reverter em dividendos mensuráveis nos resultados do PIRLS. (SIM-SIM, 2013, p. 89)

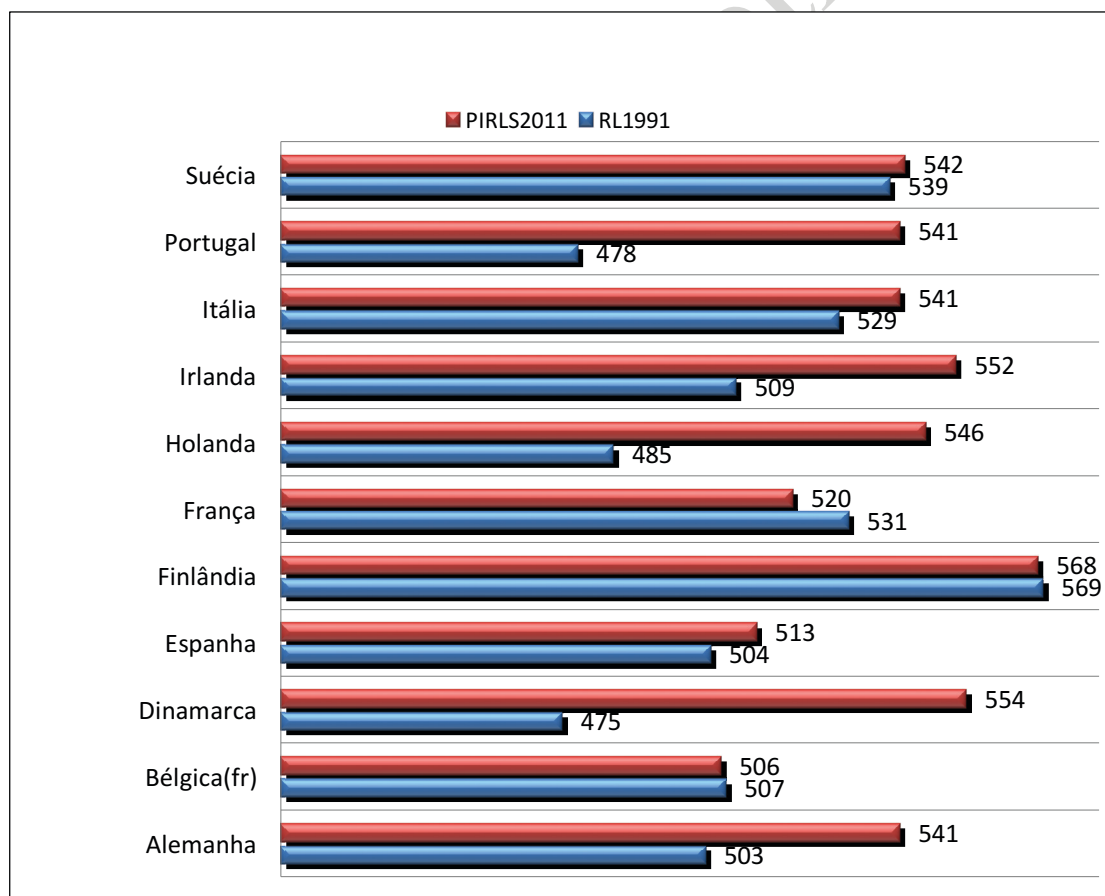


Gráfico 1 – Comparação de desempenhos 1991/2011 em países da UE

Também a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) se associou, em 2007, a este esforço de subida do nível de literacia dos leitores portugueses, criando a Casa da leitura – www.casadaleitura.org - com o grande propósito de ajudar os mediadores de leitura que foram aparecendo pelo país fora a terem acesso a informação privilegiada, ao nível de textos teóricos sobre leitura e leitores e de boas práticas. Assim, este sítio permite obter uma série de documentos que ajudam a definir projetos de leitura, apoiados, por um lado, por leituras que fornecem um referencial teórico denso e apoiado em investigações recentes, por outro, por atividades e estratégias aplicadas por bons profissionais que conseguem, assim, divulgar as suas práticas e permitir que outros as apliquem em outros contextos, contribuindo, deste modo, para a reformulação e o conseqüente aparecimento de novas estratégias. Esta *Casa* permite, assim, um diálogo entre membros desta grande Comunidade (pais, professores bibliotecários, professores, mediadores e animadores de leitura) que quer participar ativamente na construção de conhecimento e na ação sobre a melhor forma de levar as crianças e jovens a ler.

Estas duas iniciativas, já de si capazes de ter capacidade explicativa para o aumento de leitores e para o desenvolvimento da literacia, vão de par com muitas outras, de que nos permitimos aqui destacar mais duas, por sua vez bem complementares:

i) o aparecimento de um contexto editorial muito interessante e muito ousado do ponto de vista da inovação editorial, quer ao nível do aparecimento de pequenas coleções e editoras muito ousadas, quer ao nível de uma aposta por parte de Editoras mais clássicas e de grande dimensão; esta literatura tantas vezes “resistente” a uma primeira leitura exige, por sua vez, uma certa forma de exercer a mediação leitora também ela inovadora;

ii) a emergência de uma panorâmica de produção literária para a infância que inclui não só autores que, desde há décadas, fazem parte deste mundo da escrita para crianças como integra novas vozes, tanto as de escritores consagrados que começam a publicar textos para uma faixa etária que não é a do seu público leitor habitual, como a de autores novos.

É com este referencial⁸, suscetível de nos ajudar a explicar algumas mudanças no contexto do ensino da leitura literária em Portugal, que elaborámos e aplicámos um questionário a professores do 1.º CEB.

⁸ Entretanto atualizado, à redação deste artigo.

3. O(s) inquérito(s) – dados sobre práticas pedagógico-didáticas de leitura literária

Para uma aproximação ao que se pode ler como leitura literária no discurso dos professores do 1.º CEB, teremos em conta dados de um questionário aplicado em 2004 e que deu origem a uma publicação (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005)⁹ bem como dados de um questionário aplicado em 2011, ambos sobre diversos aspetos relativos à leitura literária no 1.º CEB. Daremos destaque a algumas das perguntas que são mais relevantes para a construção de uma imagem /representação do que os professores consideram leitura literária na escola do 1.º CEB em Portugal.

Assim, do primeiro inquérito, de 2004, evidenciámos, sobretudo, o conceito de texto literário apresentado pelos professores que responderam, a partir da resposta à questão “Dê a sua definição de texto literário”. Depois de agrupadas as definições dos professores, chegámos a três perspetivas fundamentais sobre o texto literário: uma primeira, que parte de uma fundamentação sobre o argumento de autoridade; logo, aceitando que, para ser texto literário, este tem de ser da autoria de alguém reconhecido pela crítica, que já esteja integrado na História cultural, que já seja considerado uma voz da Literatura e que possua uma estrutura organizacional cuidada. Um segundo grupo de respostas define o texto literário através da função poética da linguagem, privilegiando não só uma forma literária em prosa ou verso, mas uma transmissão do Belo e uma ênfase no imaginário para transmitir sentimentos, valores, prazer e emoções. Finalmente, um terceiro grupo de respostas aponta para a noção de texto como comunicação, validando-o como expressão de conteúdos diversos – entre esses, os pedagógicos, fundamentalmente –, tendo como matriz a construção de histórias, que podem mesmo ser elaboradas pelos próprios alunos, uma vez que o texto assenta em princípios de diálogo e de aliciamento do leitor.

Excetuando esta última perspetiva, que não enfatiza as características essenciais do texto literário, reduzindo-o a um texto comum com finalidade pedagógica, qualquer uma das outras visões revela que os professores reconhecem que o texto literário se reveste de propriedades conotativas e que é, antes de mais, uma expressão artística. Implicitamente, parece-nos que os docentes compreendem que o texto literário implica um uso estético da linguagem, caracterizando-se pela presença de determinados recursos de expressão e partindo de um pressuposto de percepção da sua literariedade. Assim, em geral, o conjunto dos

⁹ A este questionário, distribuído, de forma aleatória responderam 73 professores.

inquiridos no 1.º inquérito apresenta-nos um corpo docente entendedor da presença da Literatura na escola, considerando a sua apropriação em sala de aula como positiva e, certamente, como inevitável, já que o texto literário representa uma das mais belas expressões da língua, integrado nos *currícula* do sistema de ensino português há muito tempo.

O questionário aplicado, em 2011, colocado *on-line*, foi respondido por 482 inquiridos, sendo que somente 62,4% (301 inquiridos) completaram todas as perguntas. Anote-se, contudo, que houve um interesse partilhado pela quase totalidade dos inquiridos (96,5% - 465 inquiridos) em responder a perguntas na última página do questionário.

Em termos gerais, procurava-se, com este instrumento, obter dados relativos a: caracterização geral dos inquiridos; análise dos hábitos de leitura do inquirido; identificação de obras trabalhadas e critérios de escolha; identificação do(s) livro(s)/manual(ais) e presença de texto literário neste material pedagógico; estratégias de estudo de um texto literário com os alunos; identificação da participação do professor em atividades relacionadas com a leitura e avaliação do grau de satisfação do ensino da literatura que recebeu e que pratica.

Apesar de os dados do questionário poderem ser objeto de uma análise mais aprofundada a outros níveis, sublinhamos aqui algumas respostas, suscetíveis de contribuir para a finalidade deste texto, a saber: contribuir para o conhecimento do que é hoje ler literatura na escola do 1.º CEB, no contexto português.

Quanto às habilitações literárias/curso (cf. tabela seguinte), a maioria dos professores inquiridos (58,7% - 283 inquiridos) são titulares do grau de **Licenciado**, sendo a licenciatura mais popular a de “Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo” com 22% dos inquiridos.

Habilitações literárias	N.º de Inquiridos	% de inquiridos
Licenciatura	283	58,7
Curso do magistério Primário	36	7,5
Mestrado	33	6,8
Bacharelato	15	3,1
Pós-Graduação	11	2,3
Doutoramento	6	1,2
Outros	8	1,7
Sem informação	90	18,7
Total	482	100,0

Tabela 1 - N.º e % de inquiridos por habilitações literárias

Relativamente aos hábitos de leitura, mais de 40% dos respondentes afirmam ler “muitas vezes” jornais e revistas, para além de identificarem livros e artigos relacionados com a profissão como possibilidades de outras leituras. Só uma minoria, 15%, lê, contudo, mais de 15 horas por semana; a maioria (54,6%) lê entre 1 a 5 horas por semana, em papel ou leitura digital.

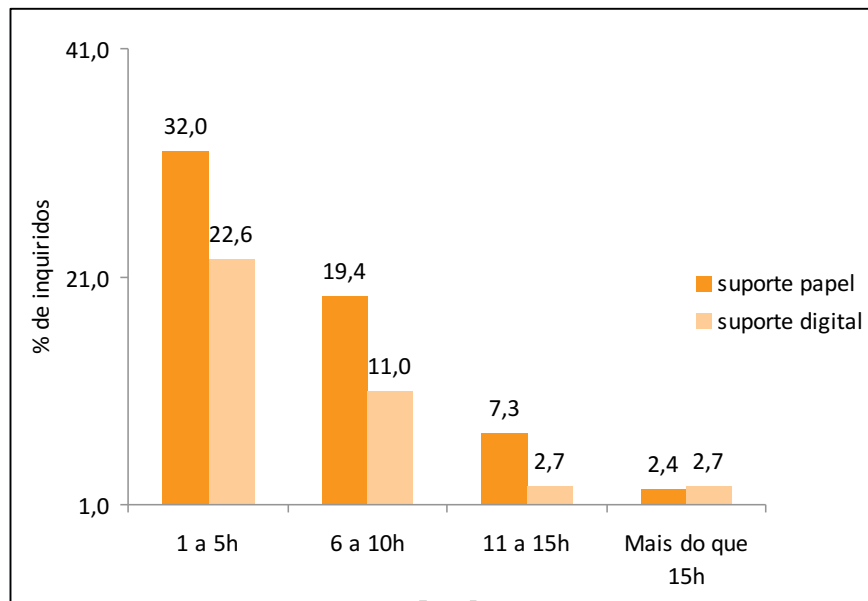


Gráfico 2 - % de inquiridos segundo as horas semanais que dedicam à leitura

Relativamente às obras mais lidas e estudadas com os alunos e tendo em conta que apenas 40% responderam a esta pergunta, temos as seguintes, respetivamente para 2010-11 e 2012-13.



Figura 1 - Capas das cinco obras que surgiram com mais frequência nas respostas dos inquiridos – ano letivo 2010/2011



Figura 2 - Capas das seis obras que surgiram com mais frequência nas respostas dos inquiridos – ano letivo 2011/2012

Sublinhe-se, contudo, que, apesar de estes títulos serem preferenciais, é visível grande dispersão, pondo em evidência a presença de um “*corpus plural*” e de uma diversidade de obras, coleções ou autores referidos pelos professores. A flexibilidade possível na escolha de obras pelo professor, e prevista pelo caráter orientador do PNL, aparece, assim, aqui espelhada. De notar que o Programa de 2015 veio, posteriormente, preconizar a obrigatoriedade de certas obras, pelo que, numa réplica deste estudo, esta questão relativa ao *corpus* seria nuclear como termo de comparação, a equacionar igualmente com dados relativos ao contexto sociocultural de atuação dos professores¹⁰. Estamos, pois, longe de um grande consenso em torno de obras incontornáveis e de autores representativos do património literário para a infância. De qualquer forma, é notória a valorização do texto narrativo e de textos de autores portugueses, tal como fora visível no inquérito de 2004: “la quasi exclusivité du texte narratif, au détriment du texte poétique et du genre dramatique”. De facto, excluindo Eduardo Agualusa, todos são autores portugueses bem conhecidos do mundo da literatura infantil. Além do mais, não há grande diferença entre as obras mais referidas para os dois anos letivos em causa, existindo apenas uma pequena variação, como se pode ver, aspeto que denuncia que, apesar da dispersão verificada, alguns autores emergem claramente.

Relativamente aos **critérios de seleção**, que os professores anunciam como presidindo à escolha das obras referidas, encontram-se por esta ordem, tal como se pode ver na Tabela 2:

- i) as orientações do PNL;
- ii) a vontade de alcançar um determinado objetivo pedagógico;
- iii) a qualidade literária;
- iv) o nível de conhecimentos da turma;
- v) o gosto pessoal do professor.

¹⁰ Cf. com o que se disse anteriormente em relação ao Programa de 2015 e ao argumento da necessidade de esbatimento de diferenças socioculturais por poderem interferir/afetar negativamente a seleção/atuação docente.

Crítérios	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
As listas dos programas	22	27	18	13	80
O seu gosto pessoal	29	37	39	25	130
O nível de conhecimentos da turma	43	54	43	40	180
A lista elaborada por todos os professores da escola	15	24	27	24	90
A edição, o preço	2	0	0	2	4
A qualidade literária	46	54	54	40	194
A análise da obra publicada numa revista pedagógica	2	1	1	1	5
Um determinado objetivo pedagógico	52	49	52	46	199
As orientações do PNL	61	79	67	58	265
As sugestões da RBE	16	15	17	11	59
As sugestões da Casa da Leitura	4	3	3	2	12
As sugestões de blogues	1	0	1	1	3
As sugestões de revistas especializadas	1	1	2	2	6
A ilustração	18	11	9	3	41
Total	312	355	333	268	1268

Tabela 2 - N.º de respostas dadas pelos inquiridos quanto aos critérios em função dos quais as obras foram escolhidas

Os professores parecem, portanto, seguir as orientações do PNL, já que todas as obras mais referidas integram a seleção feita por este plano¹¹. Este aspeto é de salientar, pois torna visível o impacto deste PNL ao nível do trabalho com o texto literário na sala de aula, tornando evidente que os professores leem com os alunos, sobretudo, obras que lhes são sugeridas exteriormente e não abandonando os autores clássicos, nomeadamente Sophia de Mello Breyner e as suas obras, *A Fada Oriana* e *A Menina do Mar*, curiosamente textos indicados pelo PNL para o 5.º ano de escolaridade e que já tinham sido referidos como preferenciais no inquérito de 2004.

Aliás, este dado parece ser congruente com outros dois que resultam do mesmo inquérito e que aqui convém ter em conta os factos de:

1- os professores, quando questionados sobre as três obras literárias que mais agradam ler à maioria dos alunos do 1.º ciclo (pergunta 16), terem respondido como sendo preferenciais, e apesar de uma enorme dispersão, os dois contos de Sophia de Mello Breyner, precisamente *A Menina do Mar* e *A Fada Oriana* e ainda *o Segredo do Rio*, cujo autor é Miguel Sousa Tavares, filho daquela.

2- 67% dos inquiridos, quando questionados sobre o seu grau de conhecimento e de participação no PNL, afirmarem ter um grau elevado de conhecimento deste Plano,

¹¹ *Os Ovos Misteriosos* (Leitura orientada, 1.º ano); *A Girafa que Comia Estrelas* (Leitura Orientada – 2.º ano).

dominando e aplicando as suas sugestões de leitura, bem como as atividades incluídas nas brochuras – cf. Gráfico 3.

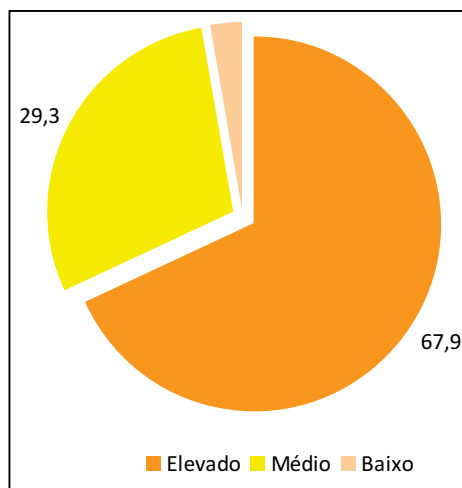


Gráfico 3 - % de inquiridos segundo a avaliação sobre o seu grau de conhecimento e participação no PNL. Legenda: Baixo (ouvi falar, li algumas notícias, mas desconheço objetivos concretos e materiais disponibilizados); Médio (consultei o *site* e as listas, mas não as considero referências relevantes para a minha prática); Elevado (conheço e aplico as sugestões de leitura, bem como as atividades incluídas nas brochuras).

Apesar da presença de um *corpus* disperso e plural, estamos em face de uma consonância grande entre os livros que os professores mais gostam de trabalhar, de facto, e aqueles que consideram ser do agrado da maioria dos seus alunos. Há uma grande concordância, na perspetiva dos professores, entre leituras feitas na escola e livros de que os alunos gostam de ler para a escola.

Note-se, contudo, que consideram que as obras mais lidas de forma autónoma pelos seus alunos são de outra natureza e pertencem a uma produção em série que recorre a uma “personagem grupal que unifica todas as aventuras e que se repete em cada um dos volumes, de acordo com a estrutura organizacional introduzida por E. Blyton” (PEREIRA, 2006, p.10). De facto, referem que, na sua opinião, as obras mais lidas pelos seus alunos de forma autónoma pertencem à coleção “Uma Aventura”¹².

Temos, assim, um entendimento dos professores de que as leituras a fazer, no contexto da sala de aulas, se não podem contrariar totalmente o que aos alunos agrada ler,

¹² A coleção *Uma Aventura*, das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, popularizou-se, desde 1982, no universo da literatura infantojuvenil portuguesa. Todos os seus livros estão recomendados pelo PNL. A coleção tem como matriz narrativa as diversas aventuras de um grupo de cinco jovens amigos.

também não devem reproduzir as tendências de leitura dos alunos por sua iniciativa própria. Ou seja, as propostas de leitura da escola não podem estar completamente desligadas do que são os interesses dos alunos – aquilo a que atribuem significado nos textos a ler –, mas têm que manter-se longe dos padrões de textos que, de forma mais imediata, lhes agradam. O sentido desta mudança é indiciador de uma maior consciência do papel fundamental do professor no esforço interpretativo do texto por parte do aluno no 1.º CEB (CERRILLO 2006; COLOMER; 2010), se quisermos cativá-lo para formas de ler literatura mais profundas e, assim, possibilitar-lhe o acesso à leitura de textos “resistentes e renitentes” (TAUVERON, 2005), que têm emergido nos últimos anos no campo da Literatura para a Infância em Portugal, como referimos. Os professores parecem assumir claramente a diferença entre “leitura obrigatória” e “leitura voluntária” e validam, deste modo, a responsabilidade social da escola no desenvolvimento de leitores mais exigentes e rigorosos, sem deixarem de aceitar que outros textos mais simples e lineares possam fazer parte do horizonte textual dos alunos em circunstâncias menos escolarizadas.

Curiosamente, no inquérito anterior, de 2004 (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005), os professores referenciavam esta mesma coleção, *Uma Aventura* como sendo dos textos que mais liam nas aulas com as crianças do 1.º ciclo. Nesta medida, podemos entrever, neste percurso de 2004 para 2011, para além da evolução da linguagem do próprio texto literário, que abandona o seu carácter imediatista e de leitura fácil, para uma tentativa de separar o que é próprio para ensinar a ler na escola e o que é próprio da cultura dos alunos, numa clara adesão a uma gestão desta dualidade através de uma fusão de leituras que também ela é própria dos indivíduos das sociedades atuais, caracterizadas por um enorme hibridismo de leituras, mas em que, apesar de tudo, a Literatura continua a estar associada a hábitos mais “elitizados” e, portanto, a exercer pressão como “marca social distintiva” (LAHIRE, 2004).

Assim, fica evidente que tanto a qualidade da literatura atual como o seu maior conhecimento por parte dos professores têm capacidade explicativa para a normal separação entre o que é da ordem do “mais literário” e, portanto, mais difícil de ler - e, por isso mesmo, tem que ter acompanhamento e mediação do professor -, e o que é da ordem do “menos literário”, mais ligeiro, mas também é bom que os alunos leiam de forma autónoma.

Parece estar subjacente a esta dupla aceitação, portanto, uma grande abertura do sistema literário para a infância, no sentido de que é fundamental aproveitar as leituras com menor densidade poética para criar um efeito motivacional e de ligação aos livros, efeito este

essencial para a leitura literária na escola, já mais amparada, mas também com objetos de ler mais complexos e opacos e que exigem, por isso, a presença do professor, promotor de progressão, para serem extraídos sentidos mais complexos e serem desenvolvidas formas de apreciação de textos que oferecem outros (mais) recursos.

Desta maneira, se compreende que os critérios para a seleção das obras que aparecem em 2.º e 3.º lugares, respetivamente, sejam: “um determinado objetivo pedagógico” e “a qualidade literária”¹³.

Além do mais, quando questionados sobre “a percentagem de tempo que dedica ao texto literário na programação de Língua Portuguesa”, mais de 47% referem “de 31 a 50%”, tal como vemos no gráfico seguinte:

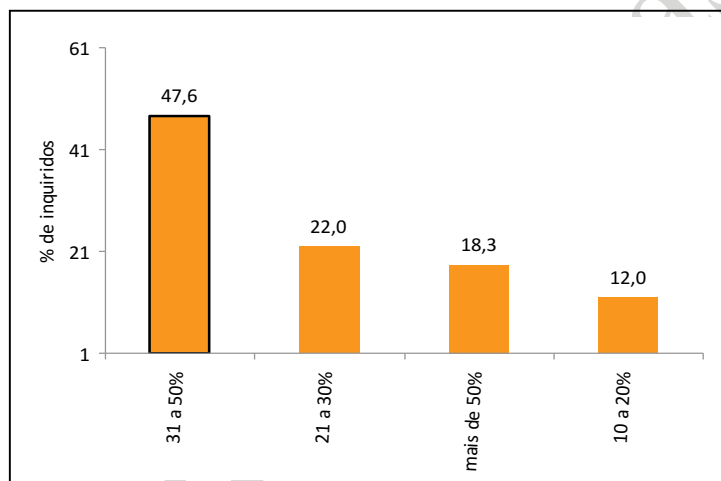


Gráfico 4 - % de inquiridos segundo a percentagem de tempo que dedicam ao texto literário na programação de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho didático em torno dos textos literários (cf. lista de procedimentos na Tabela 3), os professores inquiridos afirmam ser mais relevantes, por esta ordem: leitura silenciosa (62, 3%), leitura em voz alta (30,8%, como o 1.ª mais importante e 43,6%, 2.º), questões de compreensão de conteúdo (25%, em média, apontam-nas como 2.ª, 3.ª ou 4.ª opção) e análise pormenorizada do texto (53%, 4.ª opção mais importante).

¹³ Ao contrário de outros inquiridos, só poucos professores referiram em *Outros*, “o gosto dos alunos”, ou seja, poucos professores assumem que escolhem as obras em função dos interesses dos alunos.

Procedimentos didáticos com o texto literário nas aulas de Português
Definir a ideia principal
Estudo do vocabulário
Solicitar as impressões dos alunos
Localização do espaço e do tempo
Questões de compreensão do conteúdo
Leitura em voz alta
Leitura silenciosa
Procura de um plano/estrutura
Classificação num determinado género
Análise em pormenor
Dissertação/debate

Tabela 3 - Procedimentos didáticos com o texto literário na aula de Português

As atividades que aparecem também como muito importantes são: *definir a ideia principal* e *solicitar as impressões dos alunos* (25% em média para ambos). A relevância atribuída a estes dois procedimentos didáticos sugere-nos que, por um lado, se faz com os textos literários um exercício de aceder ao tópico/tema principal em discussão – aspeto que parece melhor servir para outros géneros textuais - e, por outro, tentar saber o que diz o texto aos alunos, o que pensam sobre o que se passou no texto. Ora, a preocupação com esta dimensão da leitura, se, por um lado, nos perspetiva a relevância atribuída ao significado do leitor-criança, por outro, não nos assegura que se possam realizar verdadeiros exercícios de compreensão leitora, no sentido de se aceder ao modo como o texto literário constrói esse tal significado para o leitor. É claro que esta última dimensão é essencial para o exercício interpretativo do texto literário, mas não deve antecipar-se às questões da compreensão do conteúdo, conhecimento do funcionamento do texto e a sua natureza.

Importante se torna notar, contudo, que há uma série de procedimentos que são enunciados pelos docentes, para além destes, e que remetem para outras atividades, nomeadamente a “*Mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao tema; exploração dos elementos paratextuais - capa, contracapa, lombada, guardas, ilustrações; antecipação de conteúdos pela observação do título ou ilustrações da capa*”.

Na realidade, parece existir uma consciência já bastante generalizada de que é importante ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos para uma melhor leitura da obra, numa lógica de que este aspeto, tal como preconizam muitas perspetivas teóricas (YOPP; YOPP, 2010), é fundamental para aceder ao significado da obra lida. Além do mais, há também já uma perceção que emerge de que a ilustração constitui outro texto de referência

para uma leitura total e, portanto, de que a literacia visual é determinante para interpretar muitos dos textos da literatura para a infância atuais. Aqui há nitidamente um desvio em relação ao inquérito de 2004, já que nele não se vislumbrava a explicitação da importância do paratexto para a definição da leitura e interpretação da obra.

Ainda é forçoso reconhecer a pouca pertinência que a maioria dos professores respondentes atribuem à inscrição de uma obra em determinado género, parecendo não acreditar nas potencialidades desta ligação para realizar atividades capazes de tornar as crianças melhores leitores.

Por outro lado, relativamente a *estratégias de mediação leitora*, os professores afirmam que a *leitura expressiva em voz alta* (67,1% - cf. Tabela 4, com números absolutos) e a *leitura do texto acompanhada pela exploração das ilustrações* (53,3%) são os procedimentos a que mais recorrem. Também a dramatização parece ter um papel já substancial na animação da leitura (54,3%). A leitura das ilustrações aparece, no entanto, com uma relevância e ao mesmo tempo uma inovação relativamente a dados anteriores que é importante sublinhar. Na linha da relevância atribuída ao paratexto, estes dados parecem corroborar a ideia de que os professores estão mais sensíveis para dimensões da análise que não propriamente o cotexto verbal, pensando, agora, o texto verbal em íntima relação com o texto visual e colocando o leitor-criança no centro deste processo.

Apesar de a leitura em voz alta surgir como opção privilegiada tanto nos “procedimentos adotados no estudo de um texto literário” como nas “estratégias de animação da leitura”, o que parece evidente é que os professores, por um lado, assumem que é relevante solicitar as impressões dos alunos no trabalho com o texto literário, mas, por outro, começam a conseguir distinguir o que é específico da ordem do *estudo do texto literário*, enquanto trabalho mais ligado a colocar questões de *compreensão do conteúdo* e de *análise de pormenor*, e o que é da ordem da animação leitora, com maior centração na ligação afetiva aos livros de literatura (cf. Tabela 4).

Estratégias	1.ª Opção	2.ª Opção	3.ª Opção	Total
Leitura expressiva em voz alta	104	28	23	155
Leitura feita por convidados	9	19	30	58
Leitura gravada (audição de gravações)	4	24	25	53
Leitura acompanhada de objetos e/ou sons	14	18	18	50
Leitura do texto e exploração das ilustrações	29	72	34	135
Dramatização dos textos com fantoches, marionetas ou sombras chinesas	17	15	38	70

Tabela 4 - Estratégias de mediação leitora da literatura

Outro tópico do questionário consistia em perguntar quais os **obstáculos** mais frequentes com que os alunos se deparam na compreensão de um texto literário, tendo-se obtido as respostas que a Tabela 5 ilustra:

Obstáculos	1ª opção	2ª opção	3ª opção	Total
Os textos aborrecem-nos, não lhes dizem nada	9	7	5	21
Não compreendem o texto	34	17	11	62
Dificuldades de vocabulário	26	44	26	96
Dificuldade em aprender os dados implícitos	55	23	35	113
Dificuldades de sintaxe	5	8	6	19
Dificuldades em aprender a estrutura, os encadeamentos	13	36	36	85
Dificuldades técnicas de leitura	10	12	16	38
Dificuldade em exprimir as ideias do texto	24	29	40	93
Outras - especifique				

Tabela 5 - Obstáculos mais frequentes para alunos do 1.º CEB

No estudo de um texto literário, entre os obstáculos mais frequentes com que se deparam os alunos do 1.º CEB, na perspetiva dos professores inquiridos, encontram-se : a *dificuldade em aprender os dados implícitos* (48,7%), seguida das *dificuldades ao nível do vocabulário* (45,8%) e *em exprimir as ideias do texto* (43%).

É interessante constatar que a identificação como primeira opção da “dificuldade em obter os dados implícitos” é reveladora de que os professores são capazes de definir este processo cognitivo (compreensão inferencial) como um dos mais determinantes e complexos do ato de ler literatura. Por outro lado, saber identificar esta falha na aprendizagem pode ser um sinal de que é necessário erigir um trabalho de ensino e ajuda ao esforço interpretativo do aluno.

Temos, assim, um salto qualitativo desde o anterior inquérito (2004) em que não era evidente a declaração por parte dos professores da exploração dos implícitos do texto nem tão-pouco a importância do estabelecimento de relações textuais e intertextuais a propósito das obras lidas.

4. Para uma conclusão em vários pontos

1. A partir dos últimos Programas de Português 1.º ciclo e das Metas Curriculares atuais e de declarações dos professores em um inquérito, procurámos, ainda que de forma exploratória, reconstruir uma imagem do que será a leitura da literatura, no sentido de dar um

contributo para a compreensão da operacionalização da “leitura literária” no 1.º CEB, ou seja, nos quatro primeiros anos da escolaridade.

Assumindo os resultados de que fomos dando conta, quer os que decorrem das ações programáticas oficiais, quer os que emergem do inquérito realizado, podemos afirmar que a leitura literária, nos quatro primeiros anos do Ensino Básico em Portugal, perfaz um decálogo de práticas que podemos enunciar assim:

1. Ler literatura é essencialmente ler narrativas;
2. Ler literatura é fundamentalmente ler obras de autores portugueses;
3. Ler literatura é ler, na aula, seguindo indicações do PNL e de outras fontes “legítimas”;
4. Ler literatura é repetir os mesmos autores;
5. Ler literatura é ler, balançando entre um trabalho centrado nos processos de compreensão de textos literários e um trabalho de animação leitora mais centrado nos sujeitos, mas mobilizando, por vezes, os mesmos procedimentos;
6. Ler literatura é ler separando as obras para as leituras na escola, com amparo do professor, das obras de leitura autónoma. Numa linha de coerência de que a literatura para a infância vem sendo concebida de uma forma densa e resistente, os professores separam as leituras da escola, no pressuposto de que a escola tem responsabilidade na emergência de um gosto seletivo, daquelas que os alunos leem sob a sua própria responsabilidade, fora da escola.
7. Ler literatura é ler com consciência de que é necessário ajudar os alunos no seu esforço interpretativo, levando-os a acederem aos sentidos implícitos do texto, mas também com vontade de que os alunos se vão apropriando do sentido do texto.
8. Ler literatura é ler integrando algumas dimensões específicas do discurso literário (Maingueneau, 2004) que não eram tradicionalmente integráveis no trabalho com o texto literário, como a ilustração, o intertexto e o paratexto.

9. Ler literatura é adquirir algumas rotinas – uma hora por dia, dizem as indicações ministeriais¹⁴ - muitas vezes as mesmas ações, mas com momentos de alguma criatividade, mas ainda com muita ausência de trabalho a nível da transformação da turma numa Comunidade de Leitores.
10. Ler literatura é ler mas sem grande evidência de fazer interagir a escrita com a leitura literária para motivar os alunos;

2. Estamos perante um movimento de regresso à literatura em Portugal no 1.º CEB que se vem anunciando desde há sensivelmente uma década e meia e que vai da consciência da importância dos textos dados a ler para uma consciência que conjuga a necessidade de escolher boas obras com a do modo de dar a ler estes textos às crianças; como se o aparecimento de uma corrente de pensamento inscrita nos Programas e em outros Documentos muito atuais já viesse fazendo parte de um certo *ar de família*, em que se inscrevem PNL, Casa da Leitura e também o aparecimento de uma literatura para crianças – que retoma o cânone, mas o vai ampliando, plena de textos desafiantes e de escrita inteligente – fosse penetrando as práticas dos professores. Estes tornam-se, assim, mais conhecedores dos fatores que enformam a complexidade literária e da tal “educação literária”, na suas interseções a conteúdos e a competências, e, apesar da importância dada aos livros e à qualidade dos livros, entendem que a educação literária vai para além da transmissão de um *corpus* que determina um património cultural, mas deve ser entendida, sobretudo, como a capacidade de leitura e de interpretação de qualquer bom texto literário.

A todo este movimento não é, com toda a certeza, alheia a formação proporcionada aos professores, uma formação que, por vezes, já contempla esta dimensão da literatura para a infância e ainda a da formação de leitores. Veja-se, a título de exemplo, o caso dos nossos professores inquiridos - 6 com doutoramento; 33 com mestrado; e 11 com pós-graduações; 40,4 % dos inquiridos, num total de 159, fez a formação do Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP¹⁵ (SIM-SIM, 2012). São professores, além disso, que acreditam na importância da biblioteca escolar, já que a visitam regularmente e que participam, mais de três

¹⁴ Cf. Despacho n.º 19, 575/2006 do Ministério da Educação, sobre a distribuição da carga horária das diversas áreas curriculares, no 1.º CEB. Aí se define também o tempo mínimo para a lecionação da Língua.

¹⁵ O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído em 2009/2010 – programa de formação alicerçado em estratégias colaborativas entre universidades e escolas e, nestas, entre professores tutores e formandos, com trabalho a montante e a jusante das aulas

vezes por ano, em atividades relacionadas com a leitura realizadas naquele espaço, tal como podemos verificar no gráfico abaixo:

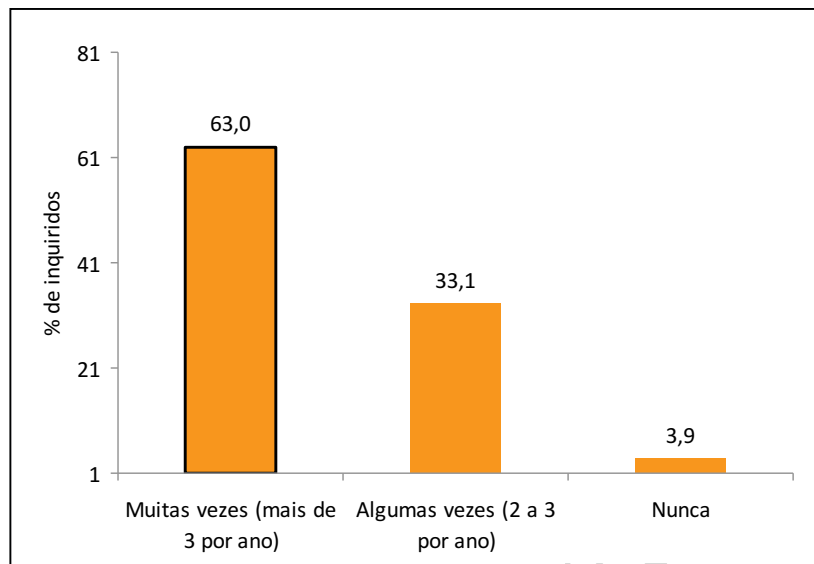


Gráfico 5 - % de inquiridos na pergunta: "Durante o ano letivo participa com os seus alunos em atividades da Biblioteca Escolar?".

Para terminar, pensamos que é relevante acentuar que a presença do texto literário nunca esteve em causa, também para os documentos reguladores da prática e também para os nossos inquiridos, pois, como vimos, quase metade gasta mais de 30% do tempo da aula de Língua Portuguesa a trabalhar a leitura literária. O que sempre tem estado em causa é o que se joga com essa leitura, havendo a perceção de que antes se jogava muito no texto como pretexto para muitas outras atividades e pouco nas duas ações que Teresa Colomer (2010, p.88) – e nós com ela - considera nucleares para a educação literária: i) "la *adhesión afectiva* através de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a la comunidad interpretativa"; ii) *aprendizaje de las convenciones* que rigen las formas literarias para que se pueda desvelar el máximo sentido".

Ora, o movimento de que demos conta parece ir no bom caminho: no caminho de os professores, influenciados, sem dúvida, por todo o contexto educativo e, sobretudo pelos Programas Nacionais de Leitura emergentes, proporcionarem aos alunos a criação de laços com as obras, apesar de ainda ser necessário explorar por muitas vias este percurso; e, no caminho de ensinar, ajudando a criança a aprender as "regras" e os parâmetros que regem o texto literário e, por conseguinte, a interpretar o texto e não apenas a apreciá-lo. O que parece

evidente é o despontar na consciência dos professores de que o aluno não pode ser deixado sozinho perante objeto tão complexo.

Esperamos que a *Educação Literária*, tal como ela está prevista nos Programas de Português de 2015, com a imposição de obras obrigatórias, não afaste a lógica de trabalho e de agir docente que parecia, em 2011, estar a gerar fórmulas motivadoras e congruentes com um programa de desenvolvimento de literacia em que a literacia literária ocupava, nos anos iniciais, um lugar primordial.

Esperamos, ainda, que o atual Perfil do aluno para o século XXI (GOMES et al., 2017), que servirá de referencial às *Aprendizagens Essenciais* para cada uma das Disciplinas, que estão a ser atualmente pensadas ao nível do Ministério da Educação em Portugal, ao reforçar a importância das Humanidades e das Artes, reforce também um movimento que iniciativas anteriores e o trabalho dos docentes do 1.º ciclo já encetaram, como é visíveis nos resultados dos testes Internacionais, mas, sobretudo, em muitos materiais didáticos que circulam nas escolas e orientam o agir dos professores em sala de aula.

Referências

- AZEVEDO, F. et al. (coord.). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. **ACTAS DO 1.º ENCONTRO INTERNACIONAL**. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2003.
- AZEVEDO, F. et al. **Globalização na Literatura Infantil: Vozes, rostos e imagens**. Lulu Enterprises, 2011.
- BORGES, H. e PEREIRA, L. A. **A Poesia das Letras – Atividades com o texto poético no 1.º ciclo**. Porto: Porto Editora, 2011.
- BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Ministério da Educação e Ciência, 2015.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Língua materna e literatura infantil**. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa : Lidel, 2006. p. 33-46
- COLOMER, T. Formar leitores para ler o mundo. In: NÓVOA, A. et al. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DA LEITURA**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 213.
- FINAL REPORT, EU High LEVEL GROUP of experts in Literacy, 2012, p. 57. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015
- GAMBOA, M. J. **A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 2010.
- GOMES et al. **Perfil dos alunos para o século XXI**. Coordenação Guilherme d'Oliveira Martins, Ministério da Educação, 2017, p. 24
- GONÇALVES, H. M. ; MARGARIDA, S. O Movimento da Escola Moderna e o ensino da Literatura no 1º CEB- uma abordagem pedagógica numa turma de 1ºciclo do Ensino Básico . In: AZEVEDO; JUNQUEIRA DE SOUZA. (Ed.). **Generos textuais e praticas educativas**. Lisboa: Lidel, 2013
- LAHIRE, B. La Culture des individus. **Dissonances culturelles et distinction de soi**. Paris: La Découverte, 2004, p.277.
- KOUKI, E., PINTO, P. F. No PISA nós confiamos - mas será que devíamos. **Revista Mediações, revista online**, v. 2, n. 2, p. 71-84, 2015.
- MAINGUENEAU; D. **Le discours littéraire**. Paratopie et scène d'énonciation. Paris: Armand Colin, 2004, p. 262.
- PEREIRA, L. A.; ALBUQUERQUE, F. Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: Programmes, projets, théories et pratiques. In: **Reperes – recherches en didactique du français langue maternelle**. n° 32 (nouvelle serie): «les frontieres de la litterature telle qu'elle s'enseigne» (coordenado por Danielle Dubois- Marcoin e Catherine Tauveron). Paris: INRP, 2005. p. 123-158.

PEREIRA, L. Á. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?. In: DIONÍSIO, L. ; CASTRO, V. de C. **O português nas escolas. Ensaio sobre a língua e literatura no ensino secundário**. Coimbra: Almedina, 2005, p.133-145.

PEREIRA, L. A. Discursos sobre o lugar do literário no desenvolvimento das crianças. In: **Actas do II Congresso Internacional – Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário – Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens (s/ p)**. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2006. (versão em CD-ROM)

PEREIRA, L. A. A (in)visibilidade da fronteira entre a gramática e a literatura. In: **11.º ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUES**, organizado pela AREAL. Porto, 2011.

TAUVERON, C.; SÈVE, P. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d’auteur à l’école de la GS au CM**. Paris: Hatier Pédagogie, 2005.

RAMOS, A. M. **Uma década de produção literária para a infância (2000 – 2010)**. Tendências contemporâneas da Literatura para a infância contemporânea. Porto: Tropelias e Companhia, 2012.

REDES, L. F. **A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico**. APP, Associação de Professores de Português, 03/05/2015. Disponível em: <<http://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

REIS, C. et al. **Programas do Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

SIM-SIM, I. (Coord.); DUARTE, C.; DUARTE, I.; BARBEIRO, L.; PEREIRA, L. A. **Metas de aprendizagem para o ensino basico – Língua Portuguesa**. Ministério da Educação, DGIDC, 2010.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento profissional do ensino da língua**. Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Instituto Politécnico de Lisboa, edições colibri, 2012, p. 110.

SIM-SIM, I. Os resultados dos alunos portugueses no PIRLS em Leitura e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo. In: _____. **Avaliações Internacionais e desempenho dos Portugueses**. Textos do Seminário realizado no CNE a 25 de março de 2013, Conselho Nacional de Educação, Coleção: Seminários e Colóquios Organização, 2013, p. 71-90.

VIANA, F. L.; RAMOS, R. L.; COQUET, E. ; MARTINS, M. **Atas do 10º Encontro Nacional / 8º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente**. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2014.

YOPP, R. H., YOPP, H. K. *Literature-based reading activities*. 5. ed. Pearson, 2010. p.168.

Artigo recebido em: 08.04.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017