

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

LÍNGUA PORTUGUESA

VOLUME 19

ENSINO FUNDAMENTAL

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia
- Vol. 15 – Sociologia
- Vol. 16 – Espanhol
- Vol. 17 – Matemática
- Vol. 18 – Ciências

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Língua Portuguesa : ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
200 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)

ISBN 978-85-7783-043-5

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino Fundamental. I. Rangel, Egon de Oliveira (Coord) II. Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Coord) III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. IV. Série.

CDU 811.134.3:373.3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

LÍNGUA PORTUGUESA

Ensino Fundamental

Brasília
2010

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica

Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

Equipe Técnico-pedagógica

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernas Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo

Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Neiliane Caixeta Guimarães
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Coordenação da obra

Egon de Oliveira Rangel
Roxane Helena Rodrigues Rojo

Autores

Anna Christina Bentes da Silva
Ceris Salete Ribas da Silva
Delaine Cafiero Bicalho
Egon de Oliveira Rangel
Elizabeth Marcuschi
Jacqueline Peixoto Barbosa
Hércules Toledo Corrêa
Maria Zélia Versiani Machado
Roxane Helena Rodrigues Rojo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
PAULO – UNIFESP

Instituição responsável pelo processo
de elaboração dos volumes

1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores
cujos textos foram publicados neste volume.

2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 156.772 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61) 2022 8419

Sumário

APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	9
<i>Capítulo 1</i>	
Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?	15
ROXANE ROJO	
<i>Capítulo 2</i>	
O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos	37
CERIS SALETE RIBAS DA SILVA	
<i>Capítulo 3</i>	
Escrevendo na escola para a vida.....	65
BETH MARCUSCHI	
<i>Capítulo 4</i>	
Letramento e leitura: formando leitores críticos.....	85
DELAINE CAFIERO	
<i>Capítulo 5</i>	
Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético	107
MARIA ZÉLIA VERSIANI MACHADO	
HÉRCULES TOLEDO CORRÊA	

Capítulo 6

Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola129

ANNA CHRISTINA BENTES

Capítulo 7

Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos155

JACQUELINE PEIXOTO BARBOSA

Capítulo 8

Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?..... 183

EGON DE OLIVEIRA RANGEL

Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

Ministério da Educação

Introdução

*Egon de Oliveira Rangel**
*Roxane Helena Rodrigues Rojo***

Este volume aborda os desafios do novo ensino fundamental de 9 anos, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), do ponto de vista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, portanto, das políticas públicas federais para a área – em particular, para os livros e demais materiais didáticos.

Pretendemos, assim, retomar discussões e propostas que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo menos, tornaram-se “clássicas” no ensino de Português no EF. Agora, entretanto, na perspectiva dos nove anos e, portanto, sob o impacto da entrada da criança de seis anos nesse nível de ensino e de suas consequências – entre outras coisas, para a (re)organização, tanto da alfabetização e do letramento iniciais, quanto de sua consolidação ao longo dos anos posteriores.

Escritos por autores diferentes, os capítulos deste volume procuram dar ao professor da escola pública subsídios para a construção de respostas satisfatórias para três perguntas básicas: O que está em jogo na (re)organização do novo EF? Quais os desafios decorrentes? A que materiais didáticos o professor pode recorrer, no contexto de programas oficiais como o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)?

* Mestre em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Professor do departamento de Linguística da PUC-SP.

** Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino pela PUC-SP. Professora do departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

Os objetivos do volume

A presente publicação tem como objetivo apresentar respostas possíveis a perguntas como as anteriormente propostas, tendo como segundo parâmetro, no entanto, o PNLD e outros programas do MEC voltados para os livros e outros materiais didáticos. No âmbito do PNLD, o EF de 9 anos já ensejou a criação de:

- um ciclo de letramento e alfabetização inicial, com a novidade de incluir a alfabetização matemática e de cobrir os três primeiros anos de escolarização;
- um programa de materiais didáticos complementares para esse ciclo, além dos dicionários (especialmente os de “Tipo 1” e os de “Tipo 2”, já pensados para o contexto particular do novo EF) .

Por outro lado, tem crescido, no PNBE, a preocupação com a formação de acervos que estimulem a leitura autônoma de alunos em processo de alfabetização. E o programa consagrado às tecnologias educacionais tem aprovado, sistematicamente, materiais voltados para os dois ou três primeiros anos do EF. A Provinha Brasil e os outros sistemas de avaliação do primeiro e do segundo segmentos do EF completam essa nova configuração das políticas públicas da área, que atribuem à alfabetização e ao letramento iniciais um peso inusitado e ao EF um papel preponderante na educação básica.

Como (re)pensar o ensino de Português num contexto como esse? Que possibilidades se abrem? Quais os eventuais percalços? Como (re)pensar a prática de sala de aula? Como orientar o professor em relação ao que está em jogo e às oportunidades que se oferecem?

O objetivo principal deste volume é o de contribuir para a elaboração de respostas possíveis para questões desse tipo.

Os temas abordados

Os dois primeiros capítulos discutem a necessária articulação que se deve estabelecer entre a aquisição da base alfabética, de um

lado, e, de outro, o letramento, ou seja, o envolvimento progressivo do aluno em práticas significativas de leitura e escrita.

No primeiro capítulo, Roxane Rojo, analisando dados da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Escola Básica (Saeb), demonstra que a causa mais provável desse baixo desempenho não é, como quer fazer crer o alarde da mídia em torno dos repetidos resultados negativos de estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, a suposta ineficácia dos métodos de alfabetização, mas o letramento rarefeito de nossas práticas escolares de leitura e escrita. Ou seja: a grande maioria de nossos alunos sabe decodificar adequadamente a escrita, sim; e está, portanto, alfabetizada. Entretanto, nosso alunado se mantém num nível sempre insatisfatório de compreensão, apresentando, a cada etapa de sua escolarização, um perfil de desempenho esperado para um momento anterior dos estudos. Assim, o que nossas escolas ainda não conseguem fazer, aponta a autora, é planejar e promover eventos de letramento em quantidade, diversidade e qualidade satisfatórias, capazes de desenvolver nos alunos as competências e habilidades de leitura e escrita que a vida contemporânea exige dos cidadãos. Daí em diante, Rojo nos explica o que é um evento de letramento e como se pode planejá-lo e desenvolvê-lo no âmbito da escola. E essas lições não servem só para os anos iniciais: com as devidas contextualizações, aplicam-se a todos os níveis e eixos de ensino. Os letramentos múltiplos, em suas implicações sociais, escolares e pessoais, devem ser, portanto, a matéria-prima do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Também partindo desse pressuposto, o Capítulo 2 discute a organização escolar do processo inicial de alfabetização e letramento. Considerando o contexto do novo EF, Ceris Ribas aponta os conhecimentos que fazem parte desse processo, tanto no que diz respeito à aquisição da base alfabética – ou seja, das correlações que a escrita estabelece entre a pauta sonora da língua e os grafemas – quanto no que tange aos eventos de letramento em que essas correlações podem ser exploradas. Como parte desse trabalho, a autora mostra como se podem criar contextos significativos para o uso de materiais didáticos na escola, apontando os recursos que, para tanto, programas como o PNLD e o PNBE nos oferecem. Diferentes formas de articulação entre

letramento e alfabetização, a partir de materiais didáticos disponíveis na escola pública, são, portanto, o foco desse capítulo.

Os demais capítulos do livro dedicam-se aos eixos de ensino que estruturam o ensino-aprendizagem escolar de língua materna: produção de textos, leitura, literatura, oralidade, conhecimentos linguísticos.

No Capítulo 3, Beth Marcuschi nos mostra que produzir um texto é tarefa complexa. Tão complexa que envolve um sujeito particular, capaz de desenvolver estratégias, competências e habilidades muito próprias. Partindo de um breve histórico das principais perspectivas em que o ensino escolar de produção de textos se baseou, no decorrer do século XX, a autora examina as concepções que as pesquisas na área vêm permitindo formular. Com base nelas, explicita o conjunto de estratégias e capacidades que um sujeito precisa desenvolver, no processo de ensino-aprendizagem, para articular as demandas de comunicação implicadas em diferentes contextos e situações sociais em que se envolva, com intervenções escritas oportunas e adequadas. Em resumo: Beth Marcuschi explica o que é e aponta como pode formar-se, no âmbito da escola, o produtor de textos competente e eficaz. Ao longo desse percurso, indica o papel que os livros didáticos podem ter no processo, examinando tipos diferentes de propostas pedagógicas em duas coleções distintas, ambas distribuídas pelo PNLD.

Delaine Cafiero, no Capítulo 4, percorre um caminho semelhante. Mas agora, no âmbito da leitura: no que consistiria a atividade de ler com compreensão e de forma crítica? Ao dar subsídios para uma resposta a essa questão, a autora discute a formação escolar do leitor. Inicialmente, demonstra a necessidade de a escola tomar a leitura como efetivo objeto de ensino, e não como atividade meio, apenas. Em seguida, explicita os conhecimentos, estratégias, competências e habilidades que estão em jogo na leitura; e indica, com sugestões e exemplos, como o docente pode planejar ações didáticas capazes de funcionar, na sala de aula, como contextos adequados para a abordagem da leitura como objeto de ensino.

O convívio com a literatura e, em particular, a formação do leitor de textos literários são os temas abordados no Capítulo 5 por Maria Zélia Versiani Machado e Hércules Toledo Corrêa. O foco

desse capítulo é a especificidade da leitura literária: o que faz dela um tipo muito particular de leitura? O que é um texto literário e que modos de ler ele demanda? E é examinando as respostas que se pode dar a essas perguntas que os autores discutem como a leitura literária pode ser tomada como objeto de ensino, tanto no primeiro quanto no segundo segmento do EF. Os livros referidos ao longo do capítulo – assim como os textos tomados como referência para a discussão sobre o que há de singular no texto literário – fazem parte dos acervos distribuídos a escolas públicas de EF pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, o PNBE. Podem, portanto, ser facilmente encontrados em nossas salas de leitura.

No Capítulo 6, Anna Christina Bentes discute o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Tomando a pesquisa acadêmica dos últimos quinze anos como referência, Anna problematiza o lugar injustamente periférico que nossa tradição escolar confere à linguagem oral, demonstrando, ao longo do capítulo, sua relevância como objeto de ensino-aprendizagem. Dialogando diretamente com o professor, a autora discute princípios teóricos e metodológicos que possam fundamentar um trabalho didaticamente adequado com a oralidade. As diferenças e semelhanças entre a escrita e a oralidade, e mesmo as múltiplas imbricações que se estabelecem entre ambas, são, assim, examinadas, com lugar de destaque para os modos de fala e os gêneros próprios da língua falada, em suas diferentes funções sociais. Ao final do capítulo, a autora faz algumas sugestões para o trabalho com práticas e/ou gêneros orais em sala de aula.

Mas o desenvolvimento da proficiência em linguagem oral, em leitura e em escrita, e a formação do leitor crítico, inclusive no que diz respeito à fruição do texto literário, não são os únicos objetivos do ensino de língua materna, uma vez garantida a entrada no mundo da escrita e uma adequada aquisição de sua base alfabética. No capítulo 7, Jacqueline Peixoto Barbosa aborda a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Ou seja, trata dessa atividade que, ao menos desde os PCNs, acreditamos que se deva desenvolver tomando como base a experiência linguística propiciada ao aluno pelos eventos de letramento e pelas práticas orais de que já tratamos. Tomando como referência as propostas curriculares para Língua Portuguesa da década de 1980 para cá, Jacqueline retoma as grandes

questões com que nos temos envolvido, no que diz respeito à análise da língua e à construção correlata de conhecimentos específicos. O ensino tradicional de gramática é, então, contrastado, ponto por ponto, com a prática de análise linguística. E esta prática é tomada como base para a (re)construção escolar de conhecimentos sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa e da(s) linguagem(ns). O movimento metodológico USO—REFLEXÃO—USO, preconizado pelos PCNs de Língua Portuguesa para o tratamento dos conteúdos desse eixo de ensino, é, então, explicado por meio de vários exemplos concretos de práticas de sala de aula. Evidencia-se, então, no que consiste um trabalho didático de construção de conhecimentos linguísticos vinculado à leitura e/ou à produção de textos ou mesmo à oralidade.

Fechando o volume, e tomando polêmicas recentes sobre os livros de Língua Portuguesa do PNLD, Egon de Oliveira Rangel discute a colaboração que o ensino de língua materna pode dar para a construção da ética necessária ao convívio republicano. E dá indicações do quanto o trabalho adequado e eficaz com os diferentes eixos de ensino da área é fundamental para isso.

Capítulo 1

Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?

Roxane Rojo*

Alguns anos atrás, em junho de 2003, uma crônica escrita para a coluna *Ponto de Vista* da revista *Veja*¹ provocou grande polêmica nos meios educacionais e acadêmicos que se ocupam, em especial, da alfabetização. O cronista, professor universitário, articulista em jornais e revistas e formado mestre e doutor em Economia no exterior, que gosta de se ocupar de questões educacionais em seus artigos, assim começava seu texto, intitulado “Lições de futebol”:

Quem quer melhorar seu futebol procura o Brasil, porque ganhamos cinco vezes. Mas nós nem sequer sabemos como se alfabetiza nos países que ganharam a copa do mundo da educação.

Nessa epígrafe, o autor já deixava entrever suas posições a respeito do Brasil (país qualificado unicamente no futebol, com baixíssima qualidade de educação em relação aos países centrais, colocado em último lugar no Pisa/2000²), e da comunidade brasileira interessada em educação e alfabetização, em especial a comunidade acadêmica, que “nem sequer sabe como se alfabetiza nos países ricos”.

* Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino pela PUC-SP. Professora do departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP.

¹ CASTRO, C. M. Lições de futebol. Revista *Veja*, Edição 1807, coluna Ponto de Vista, 18 jun. 2003. Abril Cultural, SP.

² Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Para maiores detalhes, acesse: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>.

Parecendo saber bastante sobre alfabetização, aparentemente mais do que os alfabetizadores, o articulista nos esclarece que:

nos países com ortografias alfabéticas, há duas formas de ensinar a ler e escrever. Em primeiro lugar, há uma concepção fônica (parecida com o velho bê-á-bá), que considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre fonema (som) e grafema (o garrancho que representa uma letra). Em segundo lugar, há uma concepção ideovisual, que entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber. Ou seja, o aluno recebe a frase inteira e vai tentando tirar conclusões acerca do que significa e de como é a engenharia de transformar grafemas em fonemas.

No entanto, os brasileiros alfabetizadores e interessados no campo da alfabetização parecem ter algo a acrescentar ao que o articulista nos ensina. Em primeiro lugar, sabemos que um *grafema* não é “um garrancho que representa uma letra”, mas é uma letra, ou seja, um grafismo que representa um som da fala, um *fonema*. Em segundo lugar, sabemos que há muitas diferenças entre o método fônico e o método silábico (“o velho bê-á-bá”): embora ambos sejam métodos sintéticos, um se baseia na consciência do fonema e outro, na da sílaba; portanto, dentre os *métodos sintéticos*, os que vão da parte para o todo, um – o *método silábico* – cabe melhor a línguas silábicas, como o português do Brasil e as línguas latinas; outro – o *método fônico* –, cabe melhor a línguas não silábicas, como o inglês e as línguas anglo-saxônicas. Por isso, adotamos mais frequentemente por aqui “o velho bê-á-bá”. Finalmente, sabemos também que há vários *métodos analíticos* de alfabetizar, os que vão do todo para a parte – ou do texto para as unidades menores como a palavra, a sílaba e a letra – e que estes, em seu percurso, combinam-se com os métodos sintéticos. Por exemplo, é comum partirmos de um texto lido para/com os alunos, em um *método global*, para depois selecionarmos palavras (geradoras ou não) que abordamos a partir de um método silábico ou fônico. O cronista, no entanto, comete em sua definição dos métodos analíticos ou globais dois equívocos: primeiro, chama-os de “ideovisuais”, confundindo escrita alfabética com escrita ideográfica; segundo, define-os estritamente a partir do senso

comum sobre o método construtivista: “entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber”.

Na verdade, estes “ensinamentos” do articulista abrem a polêmica do texto, que visa defender energicamente o método fônico – inclusive citando autores de materiais nele baseados – contra a perspectiva construtivista ferreireana, já então em franco declínio nas práticas educacionais brasileiras. O argumento básico era que os países ricos usam o método fônico para alfabetizar; por que não imitá-los³?

Deixemos de lado a discussão das teorias por trás de cada método e abordemos o problema de outro ângulo. Quem usa um e quem usa outro? Fiquemos apenas com os países mais bem-sucedidos em educação. Afinal, se a educação deles deu certo, por alguma razão será. Tome-mos o Pisa, o teste dos países da OCDE, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (praticamente, o time dos ricos). Esse teste de compreensão de leitura mostrou quem é quem na educação do primeiro time. Nesse grupo, quase todos usam o conceito fônico, incluindo a Finlândia, campeã no Pisa. Ou seja, o fônico (com suas variantes) é a escolha de quem deu certo em educação. [...] Quem ainda usa o conceito ideovisual? O Brasil. Também é adotado em pedacinhos da Espanha, do México e da Argentina. A Nova Zelândia usa, mas não conta muito, pois sua população total é equivalente à de Belo Horizonte. Por acaso, o Brasil participou do Pisa e ficou em último lugar. O penúltimo foi o México.

Ora, o que o economista se esquece é de que o Pisa não é um teste de (an)alfabetismo, mas de leitura, e que é nisso que os resultados educacionais brasileiros são falhos: ler e compreender/interpretar

³ Entre outras coisas, eu diria, porque a fonologia das línguas deles é diferente da do português do Brasil, mas também porque muitos dos países citados apresentam problemas semelhantes em relação ao alfabetismo funcional e aos letramentos (ver, a respeito, RIBEIRO [1997]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: jun. 2009).

crítica e competentemente textos mais complexos, inclusive multimodais⁴. E que leitura e práticas letradas se fazem sobre textos, e não sobre fonemas. Logo, não bastaria alfabetizar pelo método fônico (ou por qualquer outro), para alcançar melhores resultados em exames centrados em leitura, como o Pisa, o Enem⁵ ou a Prova Brasil⁶.

Na verdade, o problema está na distinção entre *alfabetizar* e *letrar*. Por isso iniciei este texto retomando esta já velha polêmica provocada pelo economista: porque estou interessada em retomar a questão, também já bastante discutida, mas em constante mudança e efervescência, que é a de *como alfabetizar letrando*.

1. Introduzindo a questão: alfabetização, alfabetismo e letramentos no Brasil

Uma das muitas falácias que o articulista comete em sua crônica é a de que o Brasil não estaria vencendo – e eu diria, em tempo recorde, pois iniciou esta façanha muito depois dos países ricos – sua batalha contra o analfabetismo.

Basta comparar os dados dos censos mais recentes:

Quadro 1: Dados Estatísticos do Analfabetismo no Brasil (Fonte: IBGE)

	Censo 2000	Censo 2007
População de 15 anos ou mais	121.345.163	129.533.148
População alfabetizada de 15 anos ou mais	106.2380159	119.738.159
População analfabeta de 15 anos ou mais	14.694.889	9.794.889
Taxa de analfabetismo	10.83%	5.47%

⁴ Por enquanto, estou me referindo a “textos multimodais” simplesmente como aqueles que envolvem, conjuntamente, mais de um tipo de linguagem além da verbal, como é o caso dos textos científicos que apresentam gráficos e infográficos, dos anúncios publicitários impressos (escrita e imagem) ou das canções (linguagem verbal e música). Mais adiante, retomarei o conceito de maneira mais específica.

⁵ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Para maiores detalhes, acesse: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>.

⁶ Para maiores detalhes, acesse: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>.

Notamos que, em sete anos, o País reduziu pela metade seu índice remanescente de analfabetismo. Isso acontece por várias razões⁷, mas, principalmente, porque o acesso da população brasileira à escola ampliou-se, também em tempo recorde, chegando perto do universal no ensino fundamental, há menos de dez anos.

No entanto, se, ao contrário do afirmado pelo articulista, conseguimos quase erradicar o analfabetismo, numa outra coisa ele tem razão: nossos resultados nas avaliações que examinam as competências/capacidades de leitura e escrita deixam muito a desejar, não somente no Pisa.

Em publicação de 2004⁸ em que se analisam os resultados do Saeb/2001⁹, o Inep¹⁰ afirma que:

O problema é que, no Brasil, somente um percentual muito baixo de estudantes atinge o patamar adequado. Apenas 5,3% dos estudantes apresentam um nível de proficiência condizente com onze anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes em relação a diversos tipos de textos. Considerando o rendimento em atividades de leitura e interpretação de textos, os concluintes do ensino médio concentraram-se no nível intermediário, sendo capazes de ler com relativa desenvoltura, mas não aquela projetada para a série na qual estão. Nesse estágio estão 52,5% dos estudantes brasileiros avaliados em 2001. Outros 42% não podem sequer a ser considerados bons leitores mesmo depois de terem chegado ao final do ensino médio, vencendo as 11 séries da educação básica. Estes últimos são aqueles que estão nos níveis *crítico* e *muito crítico*.

⁷ Dentre elas, a adoção de políticas de progressão continuada (Ciclos) nas escolas públicas.

⁸ BRASIL/INEP. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

⁹ A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Maiores detalhes disponíveis em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.

[...] Os 42% dos estudantes que estão nos estágios *crítico* e *muito crítico* não apresentam desempenho que possa ser considerado adequado sequer para a 4ª série do ensino fundamental. A maioria dos estudantes avaliados (52,54%) está no estágio *intermediário*, apresentando desempenho equivalente apenas a um bom aluno de 8ª série. É algo próximo a concluir onze anos de escolaridade, mas aprender apenas o correspondente aos primeiros oito anos.

Com as altas taxas de distorção idade/série, pode-se afirmar que a maioria passa mais de 11 anos na escola e mesmo assim aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades desejadas de leitura para integração satisfatória no mundo moderno.

E o que são leitores “críticos, intermediários e adequados” para os elaboradores desses exames? Vejamos o Quadro 2:

Quadro 2: Frequência e percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil – 2001 (Fonte: Inep)

Estágio	População	%
Muito crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100,00

Fonte: MEC/Inep/Saeb

Legenda: Construção de competências e desenvolvimentos de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo).

Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries. Os alunos, neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou desenvolveram as habilidades dos níveis 1 ou 2 da escala do Saeb.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (leem apenas textos narrativos e informativos simples). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb.
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguísticos-discursivos, utilizados na construção de gêneros). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns dominam recursos linguísticos-discursivos utilizados na construção de gêneros). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb.

O Inep não apresenta publicamente ainda análises de resultados da Prova Brasil, aplicada a partir de 2005, mas podemos avançar, com base ainda em dados retirados do Portal do Inep, que a situação piorou entre 2001 e 2005. Esses dados indicam que os alunos de 3º ano do ensino médio da rede pública¹¹, entre 2001 e 2005, concentraram-se nos níveis 5 e 6 de capacidades e competências leitoras, baixando o percentual de alunos que atingem os níveis 7 e 8, mais próximos ao adequado à faixa de escolaridade, e aumentando o percentual que se coloca nas faixas 4 e 5.

As competências e capacidades correspondentes a esses níveis podem ser conferidas nas Matrizes e Escalas de Língua Portuguesa disponíveis no *site* do Inep. Para o que nos interessa aqui, vale ainda, pelo menos até 2005, a conclusão de que boa parte de nossos alunos concluintes da educação básica na rede pública de ensino atinge apenas os níveis intermediários de compreensão leitora (5 e 6)¹² e que, segundo o Inep, se caracterizam como alunos que

desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na

¹¹ A maioria dos alunos da rede privada (58,64%) concentra-se nos níveis 8 a 10, mais próximos do nível de excelência (11).

¹² Note-se que esses dados dialogam com os resultados apontados pelo Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, cujas escalas para o período que vai de 2001 a 2005 apontam que, da população brasileira entre 15 e 60 anos, apenas 26,2% atinge o nível considerado pleno de letramento, sendo que 35,7% da população permanecem num nível básico e 25,7%, em níveis rudimentares. Maiores detalhes em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>.

atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade.

Em boa parte, isso ocorre porque, nos últimos vinte anos, a população escolar mudou: as camadas populares finalmente tiveram acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares.

Logo, a questão está em outro lugar que não na alfabetização: nas práticas de letramento em que os brasileiros se envolvem (*letramentos múltiplos*) e nas capacidades de leitura e escrita que o envolvimento nessas práticas acarreta (*níveis de alfabetismo*), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar. Mas, para entender melhor como confrontá-los, seria interessante refletir um pouco mais sobre os conceitos de *alfabetização*, *alfabetismo* (competência/capacidades de leitura e escrita) e sobre os *múltiplos letramentos*.

2. Alfabetização, níveis de alfabetismo e letramento(s)

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil^{13,14}.

¹³ A definição de alfabetização de Paulo Freire, muito mais ampla, é singular e se aproxima hoje muito mais do conceito de letramento que do de alfabetização ou alfabetismo.

¹⁴ Ver o capítulo 2 deste volume sobre o estabelecimento dessas relações no processo de alfabetização de apropriação da ortografia do português do Brasil. Ver também, a respeito, Rojo (2009).

Na primeira metade do século passado, para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome. De fato, excetuando as elites que tinham acesso a variados bens culturais e à escolaridade mais longa, até 1950 a maior parte da população brasileira (57,2%) vivia em situação de analfabetismo e boa parte dos 42,8% restantes sabia apenas assinar o nome e escrever umas poucas palavras. Acontece que, com a complexidade relativamente maior do mundo do trabalho industrial e com a intensificação de práticas letradas na cidade, após os anos 1950, isso passou a ser insuficiente. Como afirma Soares (1998, p. 45-46),

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Em 1958, a Unesco constata que conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras escritas já é insuficiente para as lides urbanas modernas. Em suas *Recomendações para a standardização das estatísticas educacionais*, a entidade propõe que seja considerada alfabetizada a pessoa capaz de “ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155). Isso ocorre, entre outras coisas, porque a leitura e compreensão de instruções simples escritas passaram a ser requeridas pelas situações de trabalho na indústria e na vida das cidades. As placas com preço, por exemplo, nos pregões das feiras livres urbanas, já requerem tais competências.

Vinte anos depois, em 1978, a mesma Unesco, nas *Recomendações revistas*, reformula esta definição, qualificando como *funcionalmente* alfabetizada a pessoa capaz de se

engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comu-

nidade e também para capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. (UNESCO, 1978 *apud* RIBEIRO, 1997, p. 155).

No final da década de 1970 cunha-se, portanto, o conceito de *(an)alfabetismo funcional* e passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Ora, “funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada de dinheiro com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar (níveis de) *alfabetismo*. São aquelas competências e capacidades que figuram nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas, como o Pisa, o Saeb/ Prova Brasil, o Enem, o PNLD¹⁵ etc.¹⁶

A própria redefinição da Unesco de 1978 já reconhece que essas competências/capacidades de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas.

Foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas que a reflexão teórica cunhou, nos anos 1980¹⁷, o conceito de *letramento*. Usado pela primeira vez no Brasil, como uma tradução para a palavra inglesa *literacy*¹⁸, no livro de Mary Kato de 1986, *No mundo da*

¹⁵ Programa Nacional do Livro Didático. Para maiores detalhes, acesse <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>.

¹⁶ Os capítulos 3 a 7 deste volume dedicam-se a detalhar essas capacidades e competências de leitura (inclusive literária), escrita, análise linguística e fala letrada envolvidas na vida contemporânea e também a discutir como trabalhá-las na escola. Ver também, a respeito, Rojo (2009).

¹⁷ Uma publicação fundante desta reflexão foi o livro de 1984 de Brian Street: *Letramento em teoria e prática*. Uma visão geral da reflexão de Street pode ser encontrada em Kleiman (1995).

¹⁸ Em inglês, “*literacy/literate*” recobre os dois significados em português: “*letramento/letrado*” e “*alfabetização/alfabetizado*”. Por extensão, também “*alfabetismo*”. Em parte, isso acontece justamente pelas sucessivas definições propostas pela Unesco para alfabetizado (funcional), que foram levando ao reconhecimento dos letramentos.

escrita, o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido *níveis* mais avançados de *alfabetismo*. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o Inaf, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

As práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Os novos estudos do letramento definem “eventos de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescentam também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social”.

Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, *letrar*, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

O(a) professor(a) poderá argumentar: “mas isso é justamente o que a escola já faz!”. Sim, mas para um conjunto restrito de práticas que se convencionou chamar de “letramento escolar”. Trata-se, aqui, de ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar. Mas como fazê-lo se essas práticas são tantas e tão variadas, dão-se em contextos e situações tão diversificados e ainda variam culturalmente? Quais escolher? Como implementá-las? O último item deste texto destina-se a discutir respostas possíveis a estas questões. Antes, porém, ainda é preciso discutir um pouco a multiplicidade dos letramentos contemporâneos.

3. Letramentos múltiplos e contemporaneidade

Quase vinte anos depois da última definição da Unesco para (an)alfabetismo funcional, em 1994, um grupo de estudiosos dessas questões¹⁹, muitos dos quais se ocupavam das questões de currículo escolar na Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, reuniu-se na pequena cidade de Nova Londres (EUA) para discutir uma questão da maior relevância para o que aqui nos interessa: “O que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?”

Propor uma questão como esta para discussão significava admitir que o mundo mudara muito nesses quase vinte anos. Novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas, não somente pelos computadores, mas também pelos

¹⁹ New London Group, Grupo de Nova Londres.

celulares, televisores etc., mantendo-nos permanente e globalmente conectados, num mundo de informação e comunicação rápidos que alteram as barreiras de espaço e de tempo. Mais que isso, essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades urbanas contemporâneas.

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses)²⁰, tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática²¹. Por força dessa possibilidade e dessa forma de misturar linguagens, também muito rapidamente os textos – mesmo os textos impressos – que circulam em nossa sociedade se transformaram: passaram também a combinar linguagens de maneira hipertextual.



Basta comparar uma página de jornal ou de manual didático do início do século passado e deste, a exemplo das imagens acima. Se os textos mudaram, mudam também as competências/capacidades

²⁰ O que alguns autores chamam de “multimodalidade”.

²¹ De maneira simples, podemos definir um hipertexto como aquele texto que se estrutura em rede, remetendo certos trechos a outros, por meio de links (remissões a trechos/textos que se encontram em outro endereço de rede). Um texto hipermediático faz remissões, da mesma maneira, não somente a outros textos escritos, mas também a textos em outras mídias e linguagens (vídeo, fotografia, música).

de leitura e produção de textos requeridas²²: hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens misturadas nos textos.

Além disso, a globalização concentrou planetariamente nas mãos de poucos o capital e o poder, mas isso implicou a mobilidade e a dispersão das populações e o abalo a fronteiras nacionais, regionais e locais, aumentando a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. O que propor como práticas letradas escolares relevantes, ante estas mudanças?

O Grupo de Nova Londres concentrou a resposta a essa questão complexa num conceito – *multiletramentos* –, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos²³ está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais. E isso porque, segundo os autores,

se for possível definir de maneira geral a missão da educação, podemos dizer que seu propósito fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar de modo pleno na vida pública, comunitária e econômica [...] A pedagogia do letramento, especificamente, desempenha um papel particularmente importante nessa missão. Tradicionalmente, ela tem significado ensinar e aprender a ler e escrever em papel impresso as formas oficiais e padrão da língua nacional. [...] Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o quê”

²² Ver a respeito Rojo (2009), dentre outros.

²³ O resultado desta reunião em Nova Londres foi um manifesto, publicado em 1996 na Harvard Educational Review, intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”.

da pedagogia do letramento, ou o que é que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o encaminhamento das relações de aprendizagem adequadas. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 9, 19).

4. Letramentos múltiplos e contemporaneidade nas salas de aula

O que nossos estudantes precisam aprender na contemporaneidade para a vida plena? Quais práticas letradas encaminhar nas salas de aula? Essas questões ficam mais difíceis de responder se considerarmos a multiplicidade e a diversidade de práticas letradas nas sociedades urbanas contemporâneas.

Portanto, para selecionar práticas e compor currículos para a pedagogia dos multiletramentos é preciso *organizadores* dessa variedade e multiplicidade. Tenho sustentado, nos últimos anos, que dois organizadores muito úteis para a seleção de objetos de ensino dentre essas múltiplas práticas e, logo, para a construção do currículo, são os conceitos de “esfera de comunicação ou de atividade humana” e de “gênero de discurso” (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979]).

Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que contextos ou esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los? Essas questões se colocam porque, na vida cotidiana, circulamos por diferentes contextos e “esferas de comunicação e de atividades” (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

Posso estar em minha casa, em meu tempo de descanso e lazer, assistindo a um filme legendado na TV ou no DVD, mas, ao mesmo tempo, lendo um livro que meu curso de pós-graduação recomendou para o trabalho acadêmico que farei em seguida. O professor solicitou que o trabalho fosse feito no formato de um clipe multimídia, portanto, além da leitura do livro, amanhã provavelmente terei de passar umas horas navegando para encontrar músicas, vídeos e imagens relacionados a meu tema. Depois, ainda vou “apanhar” um pouco para dominar o programa de produção de vídeo multimídia ou de apresentação de textos que vou

utilizar. Isso mostra que, na vida cotidiana, os contextos ou esferas (doméstica cotidiana, escolar, científica, do entretenimento) se misturam em minhas atividades, assim como as mídias (TV, impresso, digital).

Segundo Bakhtin (1992 [1952-53/1979]), cada uma destas esferas de atividade humana é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização da língua e “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 279). Ou seja, há gêneros admitidos e não admitidos, próprios de cada esfera.

Em nosso exemplo, esses gêneros são o *vídeo* a que estou assistindo (gênero multissemiótico da esfera do entretenimento ou das artes visuais), o *artigo ou livro acadêmico* que estou lendo, o *trabalho acadêmico* que terei de fazer em formato multimídia, as *listas de títulos* encontrados pelo navegador a partir das ferramentas que uso em minhas buscas etc. Há, portanto, textos em gêneros escritos, impressos, já bastante cristalizados, como os livros ou artigos científicos, e outros, multissemióticos e multimidiáticos, tão novos que nem sabemos ainda como nomeá-los ou descrevê-los, como os trabalhos acadêmicos em formato multimídia, cada vez mais comuns em certas áreas científicas.

Uma concepção como esta pode me ajudar a escolher os contextos ou esferas de letramento (com suas linguagens e mídias) das culturas (locais ou globais, valorizadas ou não) e, conseqüentemente, os textos, discursos e gêneros com que pretendo trabalhar os multiletramentos junto a meus estudantes.

Suponha que você está dando aulas no nono ano do ensino fundamental, numa escola da periferia da cidade de São Paulo. Os alunos pertencem a uma comunidade que valoriza o *rap* e o *funk*; muitos são ou querem ser *rappers* ou MCs e admiram o *rapper* Rappin’ Hood. Sempre é interessante conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso. Que tal relacionar os eventos de letramento de que esses jovens participam em suas comunidades, por exemplo, de *hip hop*, e a cultura valorizada?

Foi o que fizeram José Miguel Wisnik e Arthur Nestrovski, ao colocarem na Praça da Língua do Museu da Língua Portuguesa um trecho do poema “Epílogos” de Gregório de Mattos Guerra

interpretado em ritmo de *rap* por Rappin' Hood²⁴. A partir do contraste entre esses multiletramentos, o professor pode trabalhar tanto simples eventos de leitura e produção de textos multissemióticos (*rap*, canção, poemas), como aproximar os alunos da leitura literária, trabalhar variedades da língua portuguesa em diferentes épocas históricas e lugares sociais ou explorar a temática da desigualdade e corrupção arraigada na sociedade brasileira.

Muito Longe Daqui
(Rappin' Hood)

Esta é uma história
Que acontece todos os dias
Nas favela, morros e periferias
Trabalhador que morre
Com uma bala perdida
É mais um pai de família
Que perdeu sua vida
Menina nova por dinheiro
Se prostituindo
Quer vida fácil, é, vai se iludindo
Enquanto isso o playboy
Vive na boa, viaja pro exterior
Gasta dinheiro à toa
O povo sorrindo
Achando tudo lindo [...]

²⁴ Esta interpretação não está disponível na rede, mas se encontra um videoclipe deste poema com música eletrônica de Bbandone (<<http://www.youtube.com/watch?v=ocGPnzIMI7A>>. Acesso em: 06 jul. 2009).

Epílogos
(Gregório de Matos)

Que falta nesta cidade? Verdade.
Que mais por sua desonra? Honra.
Falta mais que se lhe ponha. Vergonha.

O demo a viver se exponha,
Por mais que a fama a exalta,
numa cidade, onde falta
Verdade, Honra, Vergonha.

Quem a pôs neste socrócio? Negócio
Quem causa tal perdição? Ambição
E o maior desta loucura? Usura.

Notável desventura de um povo néscio, e sandeu,
Que não sabe, que o perdeu
Negócio, Ambição, Usura. [...]

Agora vamos supor que você seja um(a) professor(a) alfabetizador de primeiro ou segundo ano do ensino fundamental – que é o que aqui nos interessa principalmente – e que pretende *alfabetizar letrando*. Neste caso, seus alunos estão apenas começando a se inserir nas práticas letradas ou nos multiletramentos de suas comunidades e também da escola. Assim, há uma multiplicidade de linguagens, mídias, gêneros e discursos/textos que ainda desconhecem e que você pode selecionar para ensejar eventos escolares de (multi)letramento.

Vou aqui retomar um exemplo que já analisei em outros textos²⁵, que é o caso de uma professora alfabetizadora da rede pública

²⁵ Ver Rojo (2006).

estadual de São Paulo que participou de um processo de formação em serviço que conduzi em 2000. Vamos chamá-la de Célia. No início da formação, Célia insistia em que já usava textos (poemas, letras de canção, quadrinhas etc.) no processo de alfabetização. De minha parte, eu insistia que não se tratava apenas de usar textos para retirar palavras e letras ou, pior, de selecionar textos pelas famílias silábicas que trazem, como é o caso do poema/canção de Vinícius de Moraes, “O Pato Pateta”. Tratava-se de selecionar um contexto ou esfera (cotidiana, da literatura infanto-juvenil, jornalística etc.) e, nela, certos textos/gêneros, para viabilizar eventos de letramento (práticas de leitura, análise e produção de textos) que interessassem às crianças e que ainda não fizessem parte de suas práticas letradas.

Decorrido um ano da formação, Célia, que antes achava que, para fazer isso, era preciso primeiro alfabetizar, pois os alunos não conseguiriam fazê-lo sem isso, concordou, no início da(o) primeira(o) série/ano seguinte, em desenvolver um projeto deste tipo. Escolheu um contexto cotidiano e doméstico de uso da escrita e elaborou um planejamento de troca de receitas entre os alunos e suas famílias e de elaboração de um caderno de receitas da turma, que incluía o cultivo da horta e a preparação de pratos na cozinha da escola. Ao longo do projeto, liam-se, analisavam-se e escreviam-se receitas, mas também rótulos, instruções de plantio, listas de compras e de ingredientes, faziam-se cálculos de tempo do plantio e crescimento das ervas e verduras, de quantidades, de gastos e preços, como fazemos na vida cotidiana (multiletramentos).

A aula de Célia que comento é uma onde ela lê, discute, reorganiza e reescreve coletivamente uma receita de “Bolo de Fubá” que um dos alunos trouxera para compor o livro e que era a sua preferida dentre as que sua mãe fazia. Os alunos, embora analfabetos, tinham, para surpresa de Célia, muitos conhecimentos sobre como se faz bolo e sobre receitas, que viabilizaram a análise e a reconstrução coletiva do texto. Foi uma aula/evento de letramento escolar bem planejada, participativa e rica. O tempo passou num piscar de olhos.

Tudo transcorria muito bem, a professora como “escriva”, até que um aluno perguntou: “Podemos então escrever, professora?”. Neste momento da aula, Célia interrompe tudo o que estavam fazendo, afasta-se da lousa e diz:

Pr.: Sabe o que nós vamos fazer agora? O que acontece? Tem algumas palavras aí na nossa receita que é meio complicadinho/ Eu até sei que é mesmo. Então agora nós vamos passar essa receita pro caderno só que desenhando porque aí todo mundo que olhar/ vai saber fazer/ não vai?

Quando lhe perguntei, mais tarde na formação, por que interrompera e reorganizara a aula, Célia disse que, neste momento, ocorreu-lhe que as crianças não estavam alfabetizadas e que era preciso “parar de perder tempo” e fazer atividades de alfabetização. Assim, ela termina o evento de letramento com a receita, escolarizando-o e fazendo as crianças copiarem uma receita inteiramente desenhada (OOO = três ovos), criando uma prática que não existe, não circula socialmente, e depois, passa imediatamente a práticas alfabetizadoras clássicas, a partir de instruções que apresentavam primeiro as vogais (“você vão circular com o lápis azul todas as letrinhas ‘a’ que vocês encontrarem”; “Vamos pegar o lápis verde/ qualquer verde. /Vamos circular todas as letrinhas ‘e’?” etc.) e, depois, passa a trabalhar com a formação de palavras (na verdade, sílabas onomatopaicas ou interjeições, já que enfatizara somente as vogais), a partir da seguinte instrução:

Pr.: Então as vogais podem dar as mãos umas pras outras e formar pala...? (*a classe fica em silêncio*). Palavras/ palavrinhas. Olha só/ nós formamos “ai”/ nós formamos “au”. Será que dá pra formar mais alguma?

Esta aula de Célia mostra justamente a dificuldade que a escola tem de alfabetizar letrando ou de letrar alfabetizando. É como se fossem práticas estanques, impossíveis de tramar. A receita em questão configurava, inclusive, uma boa oportunidade de se trabalhar com a “família silábica” do FA-FE-FI-FO-FU, na medida em que apresentava inúmeras palavras com “f” – fubá, farinha, fôrma, forno, faca, fermento, fazer – e que outras ainda poderiam ser trazidas pelos alunos, com o som /f/. Contrastando essas palavras e sons e analisando-as, a turma poderia chegar a essa “família silábica” e poder-se-ia até pensar em uma receita para cada “família”. No entanto, na ideologia sobre alfabetização da professora Célia, era imperioso começar com as vogais isoladas, para depois se chegar às

sílabas e palavras (justamente, métodos sintéticos como o fônico) e essas palavras não se prestavam bem ao trabalho, pois apresentavam, em sua maioria, como é o caso do português em geral, sílabas complexas (CVC, CCV) e não simples (CV). Eram, pois, “palavrinhas muito difíceis”.

Este momento de Célia apresenta as várias facetas das dificuldades de se letrar enquanto se alfabetiza ou de se alfabetizar em eventos pertinentes de letramento: apreciações que temos sobre os alunos, suas culturas e suas (in)capacidades; sobre o objeto de ensino e o método mais adequado a ele e sobre o que é prioritário no uso do tempo escolar.

Logo, o primeiro passo para alfabetizar letrando parece ser fazermos uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, nossas práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos. Esperemos que este volume nos ajude a fazê-lo.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979]. p. 277-326.
- BRASIL/Inep. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- CASTRO, C. M. Lições de futebol. **Veja**, Ed. 1807, coluna *Ponto de Vista*, 18 jun. 2003. São Paulo: Abril Cultural, 2003.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2009.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, n. 24, v. 2, p. 569-596, 2006.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 1998.

O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos

*Ceris Salete Ribas da Silva**

1. Alfabetizar aos seis anos?

Recentemente, o Brasil aprovou a Lei federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos para todos os sistemas de ensino, alterando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como consequência, a matrícula neste nível de ensino passa a incluir a criança de seis anos de idade. A ampliação do tempo de escolaridade no ensino fundamental de oito para nove anos e a inclusão de crianças que, antes, frequentavam o segmento final da educação infantil, levantam algumas questões importantes, particularmente em relação à prática de alfabetização nos primeiros anos de escolaridade. Suscitam-se, por exemplo, perguntas sobre as repercussões imediatas, no campo do currículo e da organização das práticas pedagógicas: As crianças devem ser alfabetizadas aos seis anos? Que conhecimentos devem ser ensinados às crianças de seis anos? Que metas de aprendizagem devem ser definidas para o final dos primeiros anos de escolaridade? Em que aspectos as práticas de ensino devem ser repensadas e alteradas?

* Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

Diante dessas questões, este texto pretende oferecer à reflexão e à discussão dos professores alfabetizadores a proposição de alguns aspectos teóricos e metodológicos que podem auxiliar na organização das práticas de alfabetização com turmas de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Particularmente, abordaremos os aspectos que envolvem a aquisição dos conhecimentos linguísticos que fazem parte do processo de alfabetização. Assim, alguns pressupostos que podem fundamentar o ensino e aprendizagem desses conhecimentos serão explicitados, para que as posições aqui assumidas possam ser identificadas com maior clareza.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que, embora o tema central deste texto esteja voltado para o ensino e aprendizagem dos conhecimentos linguísticos da alfabetização, ou seja, o processo de desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da escrita, não podemos desconsiderar que hoje as expectativas socialmente estabelecidas para o ensino da linguagem escrita na escola exigem que se vá bem além do domínio dessas habilidades. Sabe-se que também é preciso desenvolver as habilidades da criança de fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, desenvolver a capacidade de se autoformar diante da leitura de textos novos. Em resumo, é preciso letrar-se. É nesse contexto que surge o conceito de letramento, no Brasil e em outros países, como se pode conferir no capítulo anterior.

O desafio que se coloca para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização é o de conciliar esses dois processos – alfabetização e letramento –, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes.

Ao reconhecermos que alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis, não podemos esquecer, por outro lado, que também são processos diferentes, cada um com suas especificidades, exigindo metodologias e procedimentos didáticos diferenciados. E é diante do reconhecimento dessas diferenças metodológicas que elegemos como foco deste capítulo alguns aspectos da organização do trabalho voltado para o domínio dos conhecimentos linguísticos envolvidos no processo de

alfabetização. Assim, chamamos a atenção dos professores para algumas especificidades do ensino do sistema alfabético, nos seguintes eixos temáticos:

- os conhecimentos que devem ser ensinados aos alunos nos primeiros anos de escolarização;
- os procedimentos didáticos específicos do ensino dos conhecimentos linguísticos;
- os materiais didáticos que podem auxiliar o processo de alfabetização.

A abordagem desses três eixos objetiva propiciar aos professores alfabetizadores uma reflexão sobre a organização e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, do ponto de vista das metas e objetivos delimitados para os primeiros anos de escolaridade. Contudo, antes de abordá-los, precisamos responder a uma questão preliminar, que surge com frequência, quando se discute a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental e o processo de alfabetização: deve-se ou não alfabetizar as crianças nessa idade?

2. A inclusão de crianças de seis anos e a alfabetização

A ampliação do ensino fundamental para nove anos levanta, entre outras questões, as seguintes:

- Qual é a idade mais adequada para iniciarmos o processo de alfabetização das crianças?
- O que ensinar sobre a língua escrita, desde o primeiro ano de escolarização das crianças?

Defendemos que os professores iniciem o processo de alfabetização tão logo as crianças cheguem à escola. Mas que considerem, para esse trabalho, que o tempo da aprendizagem das crianças de seis anos de idade precisa ser organizado em fluxos mais longos, sem rupturas e mais atentos ao avanço de suas aprendizagens.

Isso significa que o processo deve ser iniciado no primeiro ano de escolaridade e ter como meta sua consolidação, ao final do segundo ou terceiro ano, dependendo da organização da escola (se em ciclos ou sistemas seriados) e das necessidades de aprendizagem de cada turma. As crianças chegam ao primeiro ano do ensino fundamental com diferentes experiências escolares e culturais e, conseqüentemente, podem apresentar níveis diferenciados de letramento e de aquisição da escrita. Logo, será necessário que a escola redefina o que se precisa ensinar em cada ano de escolarização, assim como qual será o ponto de partida e o de chegada de seu trabalho anual, tendo em vista os conhecimentos, as capacidades e as habilidades referentes à alfabetização e ao letramento previstos para cada etapa.

Algumas escolas públicas do País, já preocupadas com essa questão, definiram o período dos dois primeiros anos de escolarização como o tempo necessário para o processo de alfabetização. Outras redes públicas de ensino, ao introduzirem a organização em ciclos, têm ampliado um pouco mais essas expectativas de ensino e aprendizagem, definindo os três primeiros anos como o período destinado à introdução e à consolidação do processo de alfabetização. Em substituição aos antigos livros didáticos, as novas coleções destinadas à alfabetização, disponíveis já a partir do PNLD 2010, definem/estabelecem um período de dois anos para o trabalho pedagógico da alfabetização nas escolas públicas. Assim, seja na organização das escolas e/ou na produção de materiais didáticos, verifica-se que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental tem significado não só o reconhecimento do direito dessa criança a uma escolarização mais extensa, mas, também, a uma alfabetização ressignificada.

Embora o aumento do tempo de ensino obrigatório como uma decisão governamental venha angariando o apoio e a simpatia geral da população, junto aos profissionais da educação ainda são comuns alguns questionamentos sobre a adequação do início do processo de alfabetização aos seis anos. Se por um lado esses debates levantam importantes questões sobre a infância que devem ser consideradas nas práticas escolares, por outro, o início da aprendizagem da leitura e escrita nessa faixa etária ainda suscita

uma dúvida que atormenta alguns profissionais: a alfabetização a partir dos seis anos não seria precoce?

Para entendermos as razões dessas inquietações, precisamos esclarecer que historicamente, a idade de entrada da criança no ensino fundamental esteve fixada em torno dos sete anos, e a entrada com idade inferior, no antigo pré-escolar, tinha sua prática de ensino regulada pela concepção de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, geralmente avaliada por testes classificatórios. Quando havia a possibilidade de educação institucionalizada antes disso, ela ocorria no período então denominado pré-escolar, cujo principal objetivo voltava-se para o cuidado das crianças e o desenvolvimento de habilidades motoras e visuais pressupostas na futura aprendizagem da língua escrita.

Esse pressuposto da necessidade de um “período preparatório” para a aprendizagem da escrita foi amplamente criticado no início dos anos 1980, pelos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O livro de Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização*, questiona essa ideia de uma idade e série determinadas para que a criança tenha acesso à língua escrita. A autora argumenta que as crianças, por viverem em contextos grafocêntricos, acabam convivendo com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam – muito antes de chegarem ao primeiro ano do ensino fundamental. É a partir dessa convivência que passam a elaborar hipóteses explicativas sobre o que é a escrita, como se estrutura o nosso sistema alfabético e para que serve a escrita em nossa sociedade. É por isso que defendemos o início dos processos de alfabetização e letramento logo no primeiro ano do ensino fundamental, pois consideramos que a criança já chega à escola imersa em um amplo processo cultural de alfabetização e letramento.

Além desses aspectos relativos às potencialidades de aprendizagem das crianças de seis anos, também é preciso considerar que sua inclusão no ensino fundamental está relacionada com as atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade. O que implica demandas mais complexas para o ensino da leitura e da escrita, como a permanência das crianças de camadas populares na escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita.

Assim, elaborar uma proposta de alfabetização para as crianças que ingressam na escola pública desde os seis anos de idade significa, também, desconstruir certos mitos sobre a aprendizagem da escrita nessa faixa etária. Por isso, torna-se necessário definir objetivamente o que deverá ser ensinado sobre a leitura e a escrita e de que forma organizar esse ensino em cada período da escolarização. É necessário, portanto, rever práticas ainda vigentes no campo da alfabetização, superando-se a insistente nostalgia que alguns educadores manifestam, em relação a práticas do passado. É necessário, portanto, alargar as concepções.

Nesse sentido, é importante que as redes de ensino definam quais conhecimentos serão ensinados e quais são as capacidades e habilidades mínimas a serem atingidas pelos alunos em cada etapa de sua escolarização. Para saber qual é o ponto de partida do trabalho a ser desenvolvido com cada turma, é fundamental que as escolas possuam instrumentos compartilhados para diagnosticar e avaliar os alunos e o trabalho que realizam. Isso é necessário porque as crianças, antes de chegarem à escola, vivenciam experiências muito diferentes no mundo letrado. A inserção maior ou menor de cada aluno na cultura escrita pode ser apontada como um fator importante para o progresso da alfabetização como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola.

É diante dessas diferenças que se torna também importante que, coletivamente, as escolas desenvolvam mecanismos para reagrupar, mesmo que provisoriamente, os alunos que não alcançaram os conhecimentos e capacidades previstos para cada etapa do processo, utilizando-se com eles novos procedimentos metodológicos e diferentes materiais didáticos.

A organização do trabalho de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização deve estar em sintonia com o que é próprio dessa faixa etária, considerando-se tanto a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, como as particularidades de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a elaboração de uma proposta de alfabetização pelos professores precisa privilegiar a criação de contextos significativos de ensino e aprendizagem que são decorrentes, por exemplo, do trabalho com temas de interesse do universo infantil e com modelos

de atividades que privilegiam o ludismo e que desafiam as crianças a lidar com a diversidade de textos que conhecem e de outros que precisam conhecer, como os textos literários, sem perder de vista os conteúdos a serem ensinados.

Em síntese, podemos concluir que a ampliação do ensino fundamental para nove anos traz uma nova realidade para as práticas de ensino nos primeiros anos de escolaridade. Contudo, para que essas mudanças se tornem de fato um dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, é fundamental que os professores alfabetizadores se conscientizem de que as crianças das escolas públicas, em sua maior parte expostas a processos de exclusão social, são capazes de aprender como quaisquer outras, não possuindo, portanto, deficiências cognitivas, linguísticas, culturais ou comportamentais. Portanto, é nossa responsabilidade, como educadores, assegurar a essas crianças que chegam à escola mais cedo oportunidades de acesso e domínio da leitura e da escrita.

3. Conhecimentos envolvidos no processo de alfabetização

Para analisarmos os conhecimentos que fazem parte do processo de alfabetização, precisamos definir o que significa esse processo. Do ponto de vista linguístico, ele se caracteriza, essencialmente, como um processo de transferência dos sons da fala para a forma gráfica da escrita. É sobretudo essa transferência que caracteriza a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas (SOARES, 2003, p. 21). Como não há, em nossa língua, um único tipo de correspondência entre os sons da fala e os símbolos que os representam na escrita (um mesmo fonema podendo ser representado por mais de um grafema e um mesmo grafema podendo representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa ensinar ao aluno, de forma *progressiva e sistemática*, quais são as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa.

Um *trabalho progressivo* dos conhecimentos da alfabetização leva em conta que a apropriação das regras e convenções do nosso sistema da escrita é um processo gradual e que em cada sala de aula é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos e as necessidades de ampliação desses conhecimentos. Isso significa que, em cada sala de aula, muitas dessas regras do sistema alfabético podem estar consolidadas logo no primeiro ano de escolaridade, enquanto outras vão demandar mais tempo. Nesses casos, o importante é que cada escola defina um tempo mais longo (o final do segundo ou do terceiro ano) para a consolidação de todo o processo.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento de um trabalho progressivo é a definição dos conhecimentos que deverão ser ensinados aos alunos. São diversos os conhecimentos e capacidades que precisam ser ensinados aos alunos para que aprendam a ler e escrever. É necessário, por exemplo, que logo no início do processo de alfabetização a criança compreenda as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas¹. Esse conhecimento precisa ser trabalhado em sala de aula, em situações que levem as crianças a distinguir as diferenças gráficas entre: letras e desenhos; letras e rabiscos; letras e números; letras e outros símbolos gráficos, como as setas, asteriscos etc. O critério da progressão de complexidade significa a adoção de uma determinada sequência na introdução e desenvolvimento das atividades que são elaboradas a partir do nível de conhecimentos dos alunos (sua familiaridade com aquele assunto, experiências escolares) e da natureza conceitual do conteúdo a ser ensinado. Para a exploração dos espaços em branco entre as palavras: iniciar com a exploração de palavras em frases e avançar para textos.

¹ Ver volume 1 “Capacidades Linguísticas: Alfabetização” da coleção do Pró-letramento Alfabetização e Linguagem (MEC, 2007) para aprofundar essas informações.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Os professores poderão, por exemplo, distribuir as cópias de anúncios de brinquedos e mostrar de onde esse texto foi retirado. Em seguida poderá explorar o texto com as crianças, buscando apreender seu sentido global e sua função. Deve-se, também, avaliar o texto com os alunos: o que acham que está escrito?; é interessante?; que pensaram?

Em seguida, pode-se introduzir outra atividade, falando da existência de números e letras nos textos que circulam na sociedade. Caberá dizer que no texto selecionado há números e letras e que no quadro de giz foram feitas três colunas: uma para registrar letras, outra para números e outra para símbolos matemáticos identificados no impresso. Ao final, pedir para que copiem o quadro e, depois, os números e as letras nas colunas correspondentes. Como forma de acompanhar o trabalho com a atividade proposta deve-se procurar intervir, sempre que possível, nos pontos de conflito levantados pelos alunos. Nesses casos sugerimos que se deem elementos para que os alunos estabeleçam critérios como: números podem ser escritos sozinhos; letras não “ficam” sozinhas; números expressam uma quantidade ou um valor, as letras representam “outra coisa”.

As questões acima, propostas para análise dos anúncios de brinquedos, podem ser apresentadas *diariamente* sempre que os alunos tiverem acesso a outros tipos de impressos (livro didático, livros de literatura, jornais, revistas em quadrinhos, embalagens etc.) que circulam em nossa sociedade.

Como se trata de conhecimento básico para a compreensão da natureza da escrita, o trabalho para o reconhecimento das diferenças entre o nosso sistema alfabético e outros sistemas gráficos de representação precisa ser introduzido, desenvolvido *sistematicamente* e consolidado logo no período inicial da alfabetização.

Os alunos também precisam compreender e dominar, ainda no primeiro ano de escolarização, outras convenções gráficas do nosso sistema de escrita, como a de que a escrita se organiza da esquerda para a direita, de cima para baixo, isto é, que a sequência das letras nas palavras e das palavras nas frases obedece a uma ordem de alinhamento e direcionamento que é respeitada como regra geral e que tem consequência nas formas de distribuição espacial do texto em seu suporte. Além disso, essas convenções podem ser objeto de observação e compreensão nas situações cotidianas de leitura em voz alta, pelo professor, de textos de diferentes gêneros. Além de ser uma atividade indispensável de letramento, esse tipo de atividade pode se desdobrar, criando situações de observação das características do material impresso. A criança pode observar e descobrir, por exemplo, que as marcas na página – sequências de letras – escondem significados, que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Diversas atividades podem ser criadas e propostas diariamente para o ensino dessas *convenções gráficas da escrita*: recortar e ordenar frases e palavras de pequenos textos memorizados pela turma, são alguns exemplos.

Também se pode criar outras situações rotineiras:

- contar e circular palavras de uma parlenda decorada previamente;
- apresentar narrativas, poemas, páginas de revistas em quadrinhos e pedir que a criança reconheça, acompanhando ou sinalizando com o dedo, a direção e o alinhamento da escrita.
- identificar formas de alinhamento do texto na página, de acordo com o gênero (exemplos: alinhamento de um conto, de uma notícia, de um poema, de uma tirinha).

O *alfabeto* é outro conhecimento a ser adquirido nos primeiros anos de escolarização. Embora se reconheça essa importância, surgem algumas dúvidas relativas à progressão que envolve o seu ensino: Quando o trabalho com o alfabeto deve ser introduzido? Os alunos devem conhecer no primeiro ano todos os tipos de letras? Quando os alunos devem escrever com a letra cursiva? Os professores devem apresentar aos alunos as letras do alfabeto logo no início do primeiro ano de escolaridade?

Assim, é fundamental promover situações que possibilitem aos alunos a descoberta de que o alfabeto é um conjunto estável de símbolos – as letras – cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita. É bom que o estudo do alfabeto se faça com a apresentação de todas as 26 letras, preferencialmente seguindo a ordem canônica. Isso permite uma visão do conjunto, que facilita a compreensão do todo e a distinção de cada unidade, além de dar condição aos alunos de ampliarem sua compreensão da cultura escrita, familiarizando-se com um conhecimento de grande utilidade social, visto que muitos de nossos escritos se organizam pela ordem alfabética. Também é importante que todas as letras estejam visíveis na sala de aula e, se possível, sejam confeccionadas para cada aluno, para que, sempre que necessário, tenham um modelo para consultar. Esse é mais um exemplo de como trabalhar simultaneamente na direção da alfabetização e do letramento. Para promover o reconhecimento das letras é recomendável a elaboração de diversas atividades lúdicas, como jogos de identificação como os bingos, os jogos de memória, cartas de baralho, caça-letras etc. Esse tipo de atividade, além de ser prazerosa para as crianças pequenas, favorece o desenvolvimento das habilidades de identificação e memorização.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O planejamento do trabalho com o alfabeto envolve diversas decisões: o que ensinar; o momento de introdução desse conhecimento; o tipo de atividades apropriadas; a duração do trabalho diário; e a progressão da complexidade desse conhecimento. Por exemplo: é mais fácil reconhecer as letras do alfabeto que compõem as palavras quando são escritas em letras de forma do que em cursiva. Por isso, o desenvolvimento dessa habilidade motora não precisa ser uma meta inicial do trabalho do professor. Vejamos algumas sugestões:

- a partir do início do ano letivo, devem ser introduzidas atividades para reconhecimento gráfico das letras e memorização de seus nomes. Atividades lúdicas, como bingos, jogos de memória, ditados, podem ser propostas todos os dias, em seções de duração de cerca de vinte a trinta minutos. A brincadeira de “bingo”, por exemplo, pode ser realizada com a distribuição de cartelas em branco, nas quais os alunos devem escrever as letras ditadas pela professora. Depois do ditado, aqueles que mais acertam ganham o bingo. A turma deve avaliar quais foram os acertos e erros das duplas de alunos com desempenho diferente;

à medida que a turma memoriza o nome das letras e sua sequência, devem ser introduzidas atividades que explorem o uso das letras na ordem alfabética;

- o trabalho com as letras do alfabeto também pode ser iniciado com atividades que explorem apenas as letras de fôrma maiúsculas e, progressivamente, à medida que a criança for dominando o princípio alfabético, introduzir atividades com a letra cursiva;

* em estágios mais avançados, os alunos precisam identificar diferentes formas gráficas das letras do alfabeto. Para isso, o professor poderá, por exemplo, elaborar atividades que levem o aluno: a distinguir, em uma sequência de letras com traçado similar, uma determinada letra escrita de diferentes formas; identificar duas ou mais palavras escritas com letras diferentes; ler palavras escritas com diferentes fontes em textos impressos.

Além de conhecer o alfabeto, é preciso, para aprender a ler e escrever com autonomia, *ser capaz de reconhecer, analisar e utilizar racionalmente as unidades sonoras da fala* e dominar o modo de representá-las graficamente. Por isso, tem-se considerado útil, nos primeiros momentos do processo de alfabetização, criar situações em que as crianças prestem atenção à pauta sonora da língua. Diversas atividades lúdicas – a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos, trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas – são estratégias importantes em direção à alfabetização, na medida em que colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança se torne capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala ou ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente de quem fala com ela. É necessário que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra, e, em cada sílaba, os sons de que são feitas. Diversos estudos na área da alfabetização destacam a relação de dependência entre consciência fonológica e progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, é fundamental, no primeiro ano de escolarização, propor diariamente à criança diversas atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica.

O conceito de *consciência fonológica* abrange habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. A partir disso, alguns autores têm sugerido a existência de diferentes níveis de consciência fonológica, alguns dos quais provavelmente precedem a aprendizagem da leitura e escrita, enquanto outros parecem ser mais um resultado dessa aprendizagem. (Bryant; Bradley, 1985).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O desenvolvimento da *consciência fonológica* deve ser iniciado no primeiro ano de escolaridade com atividades que explorem as unidades fonológicas com as quais os alunos já são capazes de lidar antes mesmo de entrar para a escola. Depois, o trabalho deve ser ampliado para outras unidades, desconhecidas e mais complexas, tais como rimas, aliteraões e sílabas, no começo ou no final de palavras. O desenvolvimento dessa habilidade exige um trabalho sistemático no dia-a-dia da sala de aula, podendo, por exemplo, propor-se diariamente ao aluno, em graus crescentes de complexidade, os seguintes tipos de atividades:

explorar oralmente textos como canções e quadrinhas para reconhecer palavras que rimam;

explorar oralmente poemas, parlendas e pequenas histórias rimadas para observar, antecipar e dizer outras palavras que rimam, considerando diferentes sons nos finais das palavras (-ão, -nho, -lho, -cha, -aço, -ada, -elo, -ndo etc.;

explorar oralmente a noção de palavras em frases (pronunciar frases formadas por palavras simples e conhecidas das crianças, solicitando, em seguida, que representem com objetos a quantidade de palavras que as compõem; pronunciar frases curtas e pedir que os alunos identifiquem o número de palavras e analisem seu tamanho para identificar as maiores e menores, entre outras);

realizar jogos orais com as palavras e solicitar que as crianças identifiquem o número de sílabas e sua posição nas palavras (por exemplo, pronunciar palavras conhecidas e pedir que batam palmas e contem as sílabas; mostrar figuras de objetos conhecidos e pedir para falarem seu nome e contarem o número de sílabas; mostrar um conjunto de figuras, dizer as sílabas de uma determinada palavra e pedir para que adivinhem o nome de cada objeto citado);

analisar e alterar as unidades intrassilábicas, promovendo mudança de significado em palavras (propor brincadeiras com as palavras, solicitando que os alunos mudem suas sílabas de posição e formem novas palavras);

realizar jogos orais que levem o aluno a introduzir uma sílaba em palavras dadas, de forma a produzir palavras novas (por exemplo, cola/escola, cava/cavaco, topa/topada etc.); analisar oralmente os efeitos de supressão de sons em palavras dadas e perceber qual alteração sonora provoca mudança de significado (praia/raia, abraço/braço, pressa/essa etc.).

Para apropriar-se das regras do sistema de escrita, é preciso que o aluno compreenda outro princípio básico que o rege: os fonemas, unidades sonoras da língua, são representados por grafemas na escrita. É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. Também é preciso considerar que essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais), ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais). É considerando as complexidades em jogo que o professor deve organizar a progressão das regras a serem ensinadas ao longo dos dois primeiros anos de escolarização.

Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. Os *fonemas* são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O trabalho para o domínio das relações entre grafemas e fonemas (no que diz respeito às regularidades e, progressivamente, às irregularidades ortográficas) pode ser iniciado nas turmas de alunos de seis anos de idade e ser consolidado até o final do segundo ano de escolaridade. Para isso, é necessário propor diariamente atividades que explorem diferentes níveis de complexidade dessa capacidade. Diversas situações devem ser criadas, com objetivos como os seguintes:

1. Reconhecer e analisar diferentes fonemas: propor atividades que levem a criança a acrescentar um fonema a uma palavra para formar uma nova. Por exemplo: A palavra é... ato. Que novas palavras posso formar, colocando somente mais um som em seu início? Gato, fato, bato, cato, jato, lato, mato, nato, pato, rato, tato, chato... (Sequências que não correspondam a palavras não precisam ser descartadas, desde que se organizem de acordo com as regras fonológicas da língua.)

2. Brincar e analisar palavras formadas com sílabas não canônicas: levar a criança a explorar, com maior consciência, diferentes estruturas de sílabas do português, especificamente as estruturas consoante+consoante+vogal (ccv) e consoante+vogal+consoante (CVC).

- Para explorar as palavras com sílabas CVC pode-se, por exemplo, apresentar oralmente às crianças uma palavra como "pato". Em seguida, junto com os alunos, o professor a divide em sílabas, em voz alta.

E então, propõe à turma um desafio: Quem consegue formar uma nova palavra pondo mais um som no final da primeira sílaba: pa-?

- Para explorar as palavras com sílabas CCV pode-se, por exemplo, apresentar palavras que devem ser pronunciadas do jeito que o personagem Cebolinha, da turma da Monica, fala: “prova”, “prato”, “contra”, “frevo”, “cabra”, “cravo”, “orquestra”, “sombra”, “problema”. Apresentar outros desafios: qual é o som que o Cebolinha troca? Por qual outro som ele troca?

- Explorar atividades mais complexas: Para a exploração das sílabas não canônicas, em turmas mais avançadas, com crianças que já dominam o princípio alfabético, pode-se propor atividades que já exploram, ao contrário das anteriores, as relações entre letra e som, e não apenas a consciência fonológica. São situações adequadas para atingir esse objetivo:

– Pedir às crianças que façam listas que explorem estruturas silábicas idênticas, retirando sempre uma das letras que compõem a sílaba não canônica.

– Sugerir sempre exercícios de separação de sílabas em palavras que tenham sílabas canônicas e não canônicas (no dever de casa, por exemplo).

3. Identificar relações letra-som em grupos silábicos: propor diariamente a leitura de palavras para a análise de sílabas por comparação, com foco nas relações grafo-fonêmicas que permanecem ou se alteram. Como exemplo, propor a escrita e leitura de novas palavras, com apoio do professor; a formação de palavras com base na supressão de fonema e sílabas; a combinação de sílabas para a formação de novas palavras etc.

Uma vez compreendida a natureza alfabética do sistema, ou seja, quando o aluno demonstrar ter compreendido que as unidades menores da fala são representadas por letras, o processo de alfabetização precisa se orientar pela abordagem sistemática das relações entre grafemas e fonemas, no sentido do domínio da or-

tografia do português. O importante a ser considerado é o fato de que os alunos não vão conseguir, ao final do primeiro ano, dominar todas as regras ortográficas². Esse é um trabalho a ser desenvolvido não apenas no decorrer dos primeiros anos de escolarização, mas ao longo do ensino fundamental, considerando a progressão da complexidade dessas regras e as situações de uso em jogo.

Para a organização do ensino desses conhecimentos é importante a escola promover discussões coletivas da adequação ortográfica de textos produzidos pelos alunos, bem como a orientação do trabalho de autocorreção, a partir do estabelecimento de critérios compatíveis com o desenvolvimento já alcançado pelas crianças e os avanços que cada professor pretende desencadear para sua turma.

Finalmente, após a definição dos conhecimentos e capacidades a serem ensinados para possibilitar o domínio da escrita, é necessário que a escola decida como distribuí-los ao longo dos dois ou três primeiros anos de escolarização, determinando com quais deles os profissionais irão organizar as práticas cotidianas de alfabetização. Trata-se, portanto, de estabelecer os objetivos e as metas da alfabetização para o trabalho de cada ano letivo, para que se possa então definir as estratégias didáticas necessárias para alcançá-los.

4. A criação de contextos significativos para o uso de materiais didáticos

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com os conhecimentos linguísticos da alfabetização precisa estar associado à criação de oportunidades para o aluno interagir dentro da sala de aula e de participar de situações de leitura e escrita que se assemelhem àquelas que vivenciamos em qualquer lugar onde a linguagem escrita é objeto de uso cotidiano. Para que isso ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito, pois aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, ou seja, vivenciando situações

² Para saber mais como organizar o trabalho com ortografia leia: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999; MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000; SCLAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

significativas de uso da leitura e da escrita. Além disso, sabemos que o processo de alfabetização se desenvolve mais facilmente quando as crianças chegam à escola tendo uma maior familiaridade com a escrita, obtida em contextos nos quais ela circula com usos e funções sociais. Assim, tal como na vida cotidiana, a escola pode apresentar situações, contextos e materiais capazes de estimular o interesse e a atenção dos alunos.

Por essa razão, outro aspecto importante do planejamento do trabalho de alfabetização refere-se à qualidade e à diversidade do material escrito que é disponibilizado no contexto escolar.

A organização de diversos materiais impressos pode estar relacionada, por exemplo, à disponibilidade e acesso livre a um conjunto significativo de portadores e suportes de textos escritos. Apesar de a maioria das escolas públicas do País enfrentar importantes limitações materiais para criar esse tipo de trabalho, não podemos desconsiderar que, atualmente, o governo federal distribui a toda a rede pública de ensino um significativo conjunto de materiais didáticos voltados para a alfabetização. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui às escolas de todo o País diversos conjuntos de materiais didáticos, específicos para os dois primeiros anos de escolarização. Fazem parte desses conjuntos de materiais as coleções de livros didáticos de alfabetização para uso individual dos alunos, os materiais complementares que abordam temas relativos a todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais, os dicionários e os jogos específicos para essa faixa etária. Além desses materiais, as escolas também podem contar com os livros de literatura infantil ofertados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A maioria desses materiais didáticos apresenta as mesmas características daqueles socialmente em uso em nosso cotidiano, podendo despertar nas crianças, portanto, o mesmo interesse que elas manifestam quando podem manuseá-los em livrarias, bancas de revista, bibliotecas etc.

Para que seu uso atinja as metas de ensino-aprendizagem estabelecidas pelos professores, é necessário considerar alguns critérios básicos na organização de diferentes situações de contato e uso desses materiais. Na sequência, esclarecemos, na forma de perguntas, alguns desses critérios, favorecendo, assim, a criação de situações e contextos significativos de aprendizagem.

O tipo de material escrito é apropriado para ser exposto em sala de aula?

Além dos materiais, como o livro didático, dicionários, atlas, enciclopédias, de um lado, e os jogos, atividades e cartazes produzidos pelo professor e pelos próprios alunos, de outro, é fundamental que também estejam presentes em sala os textos que circulam em nossa sociedade, tais como jornais, revistas, folhetos, livros; sempre que possível, apresentados em seus suportes originais.

Como organizar o material escrito em sala de aula?

A decisão do professor sobre a localização do material escrito em sala de aula deve se dar em função de seu planejamento de ensino. O importante é garantir o acesso fácil e rápido dos alunos a esses impressos, sempre que necessário. A proximidade física dos textos impressos influi no interesse, na decisão e no entusiasmo dos alunos em consultá-los. Também no contexto da escola essa organização é fundamental, como a seleção e elaboração pertinente de murais coletivos, quadros de avisos, notícias de interesse da comunidade e organização do espaço da biblioteca.

Qual deve ser o tempo de exposição do material didático em sala de aula?

A função do material didático disponível na sala de aula não é a de mera exposição ou etiquetagem, pois o objetivo em jogo é o de estimular sua efetiva apropriação ou consulta, de acordo com o planejamento de ensino realizado pelo professor. Assim, as mudanças do material devem ocorrer, de forma dinâmica, conforme a sucessão e a duração das atividades que o professor vai desenvolvendo. Além disso, à medida que o professor avalia que seu conteúdo já foi incorporado pelos alunos, a necessidade de sua substituição em sala de aula se coloca em pauta.

Que tipos de situações didáticas podem ser criadas com os materiais didáticos disponíveis para as escolas públicas?

LIVRO DIDÁTICO

Qual o papel do livro didático no trabalho de alfabetização? Muitos professores decidem elaborar e desenvolver o planejamento

de sua prática de alfabetização utilizando materiais didáticos preparados a partir de sua experiência de longos anos e da seleção de atividades retiradas de vários livros didáticos, organizados com diferentes propostas pedagógicas. Alguns chegam a socializar esses materiais entre seus colegas, fazendo-os ver como conseguem bons resultados com a aprendizagem de seus alunos. Outros decidem não adotar nenhum tipo de livro didático, utilizando, em substituição, diversos tipos de impressos e textos de diferentes gêneros textuais. Nesse último caso, esses professores geralmente contam com melhores condições materiais para seu trabalho, sejam elas disponibilizadas pela instituição em que trabalham ou pelas famílias de seus alunos.

A decisão pelo uso ou não dos livros didáticos para apoiar a prática da alfabetização na escola exige, antes de tudo, que se conheça como eles são organizados, o que propõem, como propõem, o que pretendem ensinar e, principalmente, o que deixam de fazer. Por essas razões, é importante conhecer as propostas metodológicas dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD para as escolas públicas do País para que se possa decidir sobre seu papel, suas contribuições, seus limites e sobre sua forma de uso na organização da prática pedagógica.

No contexto do novo ensino fundamental, os livros didáticos da área de alfabetização organizam-se como coleções compostas por dois volumes. Essa nova organização visa atender às necessidades de se iniciar e consolidar o processo de alfabetização no decorrer dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Isso significa que as coleções avaliadas no PNLD-2010 apresentam uma proposta didático-pedagógica específica para a aquisição do sistema de escrita alfabética, a formação dos alunos como leitores e produtores de textos escritos e o desenvolvimento da linguagem oral.

Embora as propostas dessas coleções adotem diferentes perspectivas metodológicas para o ensino dos conhecimentos linguísticos específicos da alfabetização (no que diz respeito seja ao ponto de partida que se escolhe para essas reflexões – o fonema, a sílaba, a palavra, o enunciado –, seja à ênfase maior ou menor dada ao trabalho com o sistema de escrita alfabético), no conjunto da obra, a abordagem desses conhecimentos é sistemática. Assim, o

professor poderá decidir, entre outras coisas, que função a coleção selecionada por sua escola assumirá em seu planejamento didático: eixo condutor de todo o trabalho pedagógico ou material de apoio pontual e instrumental, utilizado em momentos específicos e diversificados, seja para introduzir conteúdos e explorar certas capacidades dos alunos, seja para sistematizar atividades e consolidar as metas de aprendizagens previstas para os alunos.

Em qualquer uma dessas – ou outras – possibilidades, o professor deve *assumir o lugar de (co)autor* da proposta apresentada pela coleção, articulando-a com os filtros seletivos de sua prática e do projeto de sua escola. Essas decisões, com forte repercussão sobre seu planejamento e desempenho em sala de aula, referem-se, portanto, à dimensão metodológica do trabalho docente.

Os professores também devem ficar atentos à *organização* das propostas pedagógicas das coleções avaliadas, pois seu desenvolvimento exigirá diferentes procedimentos didáticos. É possível ter acesso às propostas pedagógicas que desenvolvem a apropriação dos conhecimentos linguísticos não como um objetivo em si mesmo, mas como um processo de ensino-aprendizagem articulado aos usos sociais da escrita e da leitura. Essas obras exigem maior mediação do professor, seja para ler as instruções, seja para oferecer pistas e orientações capazes de conduzir o aluno a realizar de forma adequada as atividades propostas. Assim, o planejamento do professor deve prever diferentes alternativas para a organização dos alunos, de modo a possibilitar a participação e interação entre os pares, dando respostas satisfatórias para questões básicas e complementares: *quem deve/precisa/pode trabalhar com quem? O que deverá ser trabalhado com e pelo grupo? Como os alunos trabalharão juntos? Como conduzir as atividades do livro, de modo a possibilitar a maior participação dos alunos?*

Outro conjunto de coleções de alfabetização avaliadas pelo PNLD caracteriza-se por apresentar propostas pedagógicas organizadas pela apresentação de palavras-chave ou de letras do alfabeto como princípio organizador de cada unidade. Cada uma dessas letras ou palavras dá origem, nas atividades propostas, a um conjunto de conhecimentos relativos à escrita. Os volumes dessas coleções combinam diferentes princípios metodológicos na

elaboração das atividades, privilegiando ora as letras isoladamente, ora as sílabas e/ou as letras que compõem as palavras-chave. Nesse processo de ensino, as sílabas e/ou letras são introduzidas desde as primeiras unidades do livro por meio de uma palavra-chave que organiza o trabalho com grupos silábicos ou fonemas, propondo-se, em seguida, a recombinação desses elementos, com o objetivo de formar novas palavras ou produzir frases e pequenos textos. Assim, essas obras apresentam uma progressão de complexidade, propondo ao(à) professor(a) uma pauta e um cronograma específicos para seu trabalho.

MATERIAIS COMPLEMENTARES

As escolas públicas do País também podem contar com outro conjunto de recursos didáticos distribuídos pelo PNLD: os “acervos complementares”, assim chamados exatamente porque oferecem a professores e alunos dos dois primeiros anos de escolarização “alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas não trazem” (Brasil, 2009; p. 9).

Trata-se de diferentes acervos, constituídos por livros de diferentes áreas de conhecimentos: de Geografia, Ciências, Matemática, História, Língua Portuguesa e Artes, acompanhados da publicação *Acervos Complementares – As áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental*. Procurou-se oferecer aos professores um conjunto de livros com características diversificadas: livros ilustrados, com textos de pequena extensão e que exploram outras linguagens, tais como desenhos e fotos, e recursos gráficos variados. Desse modo, todos esses materiais didáticos podem ser usados tanto em sala de aula quanto em outros contextos e ambientes, favorecendo a organização de atividades que estabeleçam um bom diálogo com os familiares dos alunos (músicas, encenação de textos teatrais, oficinas de desenho etc.).

A seleção das obras do acervo também levou em conta que é necessário variar o tamanho dos textos, priorizando os pequenos e com muitas imagens, já que é preciso garantir condições para que as crianças apreendam os significados possíveis das palavras e das imagens. Considerando tal riqueza, pode-se afirmar que as obras podem complementar, sistematizar, resumir, intensificar ou

aprofundar uma temática ou conhecimento linguístico em estudo, seja na sala de aula, seja na casa do aluno.

Para esse trabalho, é possível contar com um conjunto de livros da área de Língua Portuguesa com diferentes perfis. Todos foram selecionados considerando a qualidade dos textos, a adequação e a beleza dos projetos gráficos e, principalmente, a pertinência das obras, como apoio para o ensino de diferentes capacidades e conhecimentos envolvidos no processo de alfabetização. Fazem parte do primeiro conjunto livros que podem ser utilizados na fase inicial do processo, pois abordam temáticas dessa etapa da escolarização e possibilitam, se considerarmos a estrutura dos textos (histórias curtas, formadas por palavras de estrutura simples ou de pequenas frases), explorar diversas capacidades do sistema alfabético: as letras, o alinhamento e a direção da escrita, a formação e a sonoridade de unidades das palavras.

Nesse primeiro conjunto, o professor poderá encontrar livros que trazem histórias criadas com as iniciais dos nomes de animais que possibilitam a exploração de rimas ricas, unindo forma e conteúdo, explorando a sonoridade e a cadência das palavras. Para o estudo do alfabeto, outros livros apresentam pequenas histórias (uma para cada letra do alfabeto) que destacam e brincam com o som de cada letra. É possível encontrar narrativas curtas que se passam, por exemplo, em grandes cenários (a história da letra A no aeroporto, a da B na biblioteca, a da C no circo...). Cada história é acompanhada por uma ilustração que esclarece os vocábulos desconhecidos do leitor e inclui situações diversas que possibilitam a criação de novas cenas. Outros livros convidam as crianças a explorar as letras do alfabeto lendo, ouvindo ou memorizando quadrinhas, compostas com recursos de rima e ritmo que ajudam a memorização de palavras e as letras do alfabeto. A exploração desses livros, articulada às atividades elaboradas pelo próprio professor, auxilia os alunos a perceberem que ler é também dar significado ao contexto, a símbolos, desenhos e figuras.

DICIONÁRIOS

Assim como os livros didáticos e os materiais complementares, os dicionários distribuídos às escolas são avaliados previamente por equipes de especialistas.

O uso dos dicionários dentro e fora da escola pode oferecer oportunidades significativas para a inserção da criança na cultura escrita. Além de seu uso específico como apoio à compreensão de vocabulário, associado ao trabalho com a leitura e o desenvolvimento do letramento, o dicionário pode ser um importante instrumento para tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia) e esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções), entre outros aspectos. Além dessa finalidade, o dicionário também pode ser um suporte importante para muitas atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita. Nesse último caso, os professores também poderão utilizá-lo com as classes de alfabetização inicial.

Esses dicionários destinam-se aos alunos dos dois ou três primeiros anos de escolarização e seus projetos gráficos foram concebidos considerando o tamanho das letras e o espaçamento entre as palavras mais adequados a esse tipo de aprendiz. Além disso, apresentam uma grande diversidade de ilustrações que podem ser exploradas para motivar o aluno e para complementar e precisar as definições. Nesse Acervo A, há um conjunto de obras especialmente adequadas à fase inicial de letramento e alfabetização, contendo de mil a três mil palavras (em geral substantivos, verbos e adjetivos), selecionadas a partir de temáticas do cotidiano infantil, como escola, higiene e saúde, alimentos, divisões do tempo, brincadeiras e jogos etc.

Muitos desses dicionários reproduzem, na margem direita de cada página, todo o alfabeto. E assinalam, nessa lista de letras, aquela que corresponde à seção consultada, colaborando com o aluno, então, na apreensão da posição relativa de cada letra no sistema alfabético de cada seção no conjunto da obra. A exploração dessas palavras também pode ter como objetivo o reconhecimento e a memorização das letras do alfabeto, uma vez que se organizam de forma a ensinar o aluno a procurar palavras e procuram facilitar essa aprendizagem enfatizando a ordem alfabética.

Além desses aspectos, o professor também pode explorar uma página do dicionário contribuindo para o aluno familiarizar-se com a materialidade do texto escrito: conhecer o suporte, descobrir as marcas das páginas características desse impresso – as palavras

destacadas em cores diferentes, a sequência de letras das palavras, a função das ilustrações, a orientação da escrita nas listas de palavras e nos verbetes, que se escrevem com diferentes tipos de letras e com outros símbolos gráficos (números, sinais de pontuação etc.).

O uso da apresentação de palavras nos dicionários associadas às ilustrações também pode favorecer o trabalho de reconhecimento global de palavras. Esse procedimento básico do processo inicial da alfabetização favorece uma leitura rápida e permite que o leitor não se detenha em fragmentos como “sons” e nomes de letras. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos uma estratégia global de reconhecimento de palavras que pode auxiliar no processo de aprendizagem do sistema de escrita. Finalmente, para a criança, esse procedimento ajuda na compreensão e na formação de atitudes favoráveis ao ato de ler.

Em estreito diálogo com os acervos de dicionários, todas as escolas públicas do País receberam, em 2009, um kit com três publicações, denominado *Política de formação de leitores*, especialmente elaborado pelo MEC para colaborar com o processo escolar de alfabetização e letramento do aluno, assim como com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Nele há um volume, *Dicionários em sala de aula*, que apresenta os diferentes acervos distribuídos pelo PNLD, discute o papel do dicionário nos dois segmentos do ensino fundamental e propõe, em sua segunda parte, um conjunto de atividades que os mobiliza em sala de aula. Algumas dessas atividades foram pensadas exatamente para os dois primeiros anos de escolarização. É possível, ainda, acessar esse material pela internet: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

A leitura frequente de histórias na sala de aula contribui significativamente para o letramento das crianças; e, se adequadamente desenvolvido, esse tipo de atividade conduz à aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita. Por outro lado, também pode contribuir para que a criança se familiarize com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto livro ou revista, descobrir as marcas na página; que as páginas são folheadas da direita para a esquerda; que os

textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo; que se escreve com letras e com outros símbolos gráficos (números, sinais de pontuação, logotipos etc.). Dessa forma, articulam-se o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação do aluno como leitor autônomo e a aprendizagem das regras do nosso sistema alfabético. Além disso, a leitura de histórias é uma atividade que também enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação, de estabelecimento de relações entre fatos. Todas essas habilidades serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança se tornar alfabetizada. Por essas razões, é fundamental criar rotinas diárias de leitura de livros de literatura na sala de aula.

Para desenvolver esse tipo de trabalho com os textos literários, as escolas do País podem contar com os livros distribuídos pelo PNBE, que oferece um conjunto de livros de literatura infantil organizados em acervos. Esses acervos são formados por livros em versos (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas) que investem em brincadeiras infantis que possibilitam à criança explorar os símbolos gráficos do nosso sistema de escrita, jogar com os sons e sentidos da língua, além de desenvolver a imaginação e a criatividade; livros em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, biografias etc.) que podem ser lidos pelos professores e disponibilizados para leitura dos alunos, e livros de imagens e histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal. Todos os livros desses acervos foram selecionados considerando-se a qualidade, tanto textual quanto temática e gráfica, das obras.

5. Considerações finais: integrando alfabetização e letramento

A discussão sobre os processos de alfabetização e letramento em dois tópicos separados, como neste artigo, pode suscitar a ideia equivocada de que esses eixos do processo de introdução da criança no mundo da escrita podem ser desenvolvidos de forma independente. Mas não é este o caso.

Embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciem tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se articuladamente; quando se desenvolvem de forma dissociada, ou quando se desenvolve o letramento sem se desenvolver a alfabetização, ou vice-versa, a criança tem, certamente, uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, e a alfabetização deve ser vista, pela criança, como uma ferramenta para seu envolvimento nas práticas e usos da língua escrita. Assim, a história lida pode gerar várias atividades de escrita, como pode provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história podem ser objeto de atividades de alfabetização; poemas podem levar à consciência de rimas e aliterações. O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que, nesse contexto, sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar ao ensino fundamental.

Referências bibliográficas

BRASIL. Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento. In: _____. *Pró-letramento: alfabetização e linguagem*. Fascículo 1. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos no ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BATISTA, A. A. G. et al. *Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades*. Belo Horizonte: CEALE, 2006. (Coleção Instrumentos da Alfabetização, v. 6).

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

Capítulo 3

Escrevendo na escola para a vida

*Beth Marcuschi**

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. No presente capítulo, desenvolvemos um conjunto de reflexões sobre esses aspectos, característicos da concepção de escrita como um processo interlocutivo, em sua inter-relação com a prática pedagógica.

Para realizarmos nosso intento, exploramos, de início, as principais perspectivas que orientaram o trabalho de elaboração textual na escola ao longo do século XX, ilustrando-as com exemplos extraídos de seletas, antologias e livros didáticos que frequentaram as salas de aula de escolas brasileiras em diferentes épocas. Entendemos que essa contextualização é relevante para a compreensão de como a diversidade teórico-metodológica ainda presente nas práticas escolares de ensino da escrita foi se constituindo historicamente no País.

Em seguida, refletimos sobre as concepções postas mais recentemente em debate pelo estudo dos gêneros textuais, por compreendermos que esse enfoque, além de ter revigorado o horizonte a partir do qual o trabalho de escrita pode ser dimensionado e

* Doutora em Linguística pela UFPE. Professora do departamento de Letras da UFPE.

analisado, tem oferecido respostas satisfatórias aos desafios postos pela didatização do eixo da produção escrita no ensino de língua portuguesa. Por isso mesmo, simultaneamente, debatemos sobre o cuidado que, hoje, caberia à escola dispensar à atividade de escrita e indicamos algumas condições que mereceriam ser preenchidas no processo de ensino-aprendizagem da produção textual, com vistas à formação de alunos proficientes, autônomos e capazes de construir textos que respondam às exigências postas pelas diferentes práticas sociais contemporâneas.

1. O ensino da elaboração textual no decorrer do século XX

Do início do século XX até o final dos anos 1980, as aulas direcionadas para o ensino da língua portuguesa¹² dedicavam, em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas para a *escrita correta*, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia. Desse modo, o investimento pedagógico na realização de análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas, associado à leitura de textos literários clássicos – num primeiro momento, de textos provenientes da esfera midiática; num segundo momento, de textos da literatura infanto-juvenil; bem como, num terceiro momento, de textos escritos pelo próprio autor do livro didático –, era tido como necessário e suficiente à capacitação dos alunos para a escrita. Afinal, os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas.

Mesmo essa tendência permanecendo constante ao longo de quase todo o século XX, pode-se dizer que nem tudo transcorreu de forma absolutamente linear e homogênea. Assim, o ensino da escrita no espaço de tempo focalizado (nove primeiras décadas do século passado) registra oscilações teórico-metodológicas significativas e

¹ Um estudo mais aprofundado a respeito da constituição da disciplina Língua Portuguesa e das mudanças sofridas no ensino de Português no decurso do século XX (e mesmo antes) pode ser encontrado em Soares (2002); Razzini (2000) e Bunzen (2006).

com características próprias, permitindo-nos reorganizá-lo, para fins de análise, em pelo menos três períodos (categorização semelhante é proposta por MESERANI, 1995; SOARES, 2002; BUNZEN, 2006; entre outros): a) início do século XX aos anos 1950; b) anos 1960 e 1970; c) anos 1980. Vejamos mais de perto as características relativas a cada um desses períodos.

a) Início do século XX aos anos 1950

Conforme se pode depreender do estudo desenvolvido por Razzini (2000) a respeito da “anthologia nacional” como base de orientação do currículo adotado pelo Colégio Pedro II²³ (localizado na cidade do Rio de Janeiro) nas aulas de Português, o século XX dá continuidade ao encaminhamento pedagógico que já vinha sendo adotado nas últimas décadas do século XIX. Assim, na primeira metade do século passado, a escritura em sala de aula era solicitada na forma de uma “composição livre”, de uma “composição à vista de gravura”, de “trechos narrativos” ou ainda de “cartas”. Mais precisamente, segundo Razzini (2000, p. 76), no curso secundário,

com o objetivo de ensinar a escrever através da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano.

No dizer de Meserani (1995, p. 12), no período,

redação não era “matéria dada”, embora fosse pedida pelos professores. Pelo menos a composição livre. O professor de Português dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse.

² O currículo do Colégio Pedro II influenciou significativamente e por um longo tempo outras propostas curriculares do País, daí a relevância de conhecê-lo.

Assim, a partir de um parco conjunto de informações, o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava.

Tomemos como exemplo ilustrativo do encaminhamento dispensado à escritura nesse período a obra didática intitulada *Crestomatia: excertos escolhidos em prosa e verso*, de Radagasio Tabora (1931). A obra, de 415 páginas, dedica 388 delas à apresentação de trechos de textos literários clássicos, escolhidos em função de um

critério são [...], caso contrário fôra entregar às mãos inexpertas dos jovens educandos, flores de estilo quicá viçosas, mas que ocultam, aqui e acolá, entre as pétalas perfumadas, venenos, a cuja peçonha maléfica, os benefícios talvez advindos, puramente intelectuais, não lograriam contrabalançar³. (TABORDA, 1931, p. II).

Como se percebe, entendia-se que a leitura e, como veremos mais adiante, também a escrita de texto, seria capaz de conduzir o jovem para a virtude ou, ao contrário, de desviá-lo para o erro. Por isso mesmo, o autor da obra didática, na definição dos escritores e temas a serem lidos e produzidos, tinha como preocupação a formação moral e espiritual dos alunos, uma das funções básicas do percurso educacional.

Na obra em análise, cada fragmento de texto, por sua vez, é acompanhado de notas de rodapé direcionadas para o esclarecimento do léxico (“Pressuroso: diligente, ativo, apressado”; p. 86, nota 2), de questões ortográficas (“Escreva-se Nova York e deixe-se para os ingleses e norte-americanos New York”; p. 67, nota 1) e para exercícios de aspectos gramaticais (“Eu e os mais chorávamos: Que regra de concordância notais aqui?”; (p. 36, nota 5). Apenas no “Apêndice” são apresentadas, no espaço de dez páginas, de forma bastante reduzida e sem qualquer relação com os textos anteriormente lidos, as “súmulas de composições escolares”, subdivididas

³ Nas citações foi mantida a ortografia da edição consultada.

em quatro partes: narrações, cartas, descrições e dissertações (TABORDA, 1931, p. 389-397). Consideremos quatro exemplos:

“O rapaz atrevido. João é muito atrevido. Arrisca-se a subir em árvores, nos sítios mais perigosos. Certa vez... (contai uma aventura). Levaram-no ferido para casa seus companheiros... Lição.” (p. 390, Narrações – súmula 4).

“Uma festa patriótica. 1) Conta a teus pais as impressões que tiveste no dia 7 de setembro: as salvas, a parada etc. 2) Também o ginásio tomou parte e com muito brilho; marchaste como soldado veterano. 3) À noite houve uma sessão cívica, no salão de atos do ginásio: cantos, declamações, um drama. (Tratamento: 2ª pessoa do plural).” (p. 393, Cartas).

“O galo. Ave doméstica. Descrevê-la (a plumagem, a cabeça, as asas, cauda, pés). De que se sustenta? Que anuncia seu canto? Símbolo da vigilância. Compará-lo às galinhas, quanto ao tamanho e beleza. Falar das rinhas. São aconselháveis?” (p. 395, Descrições – súmula 2).

“O alcoolismo. Que se entende por alcoolismo? Efeitos do abuso de bebidas alcoólicas. Efeitos no indivíduo, na família, na sociedade. Alguns países as proíbem. Conclusão.” (p. 396, Dissertações – súmula 3).

Observa-se que as informações disponibilizadas para os alunos nas súmulas ficam reduzidas ao título e a breves e vagas orientações de cunho organizacional e/ou temático (que visam a um ensinamento moral visto como inquestionável). Nesse sentido, pode-se considerar que as composições não tomam a escrita como um processo de interlocução, pois, além das indicações sobre o que escrever aparecerem de modo descontextualizado, não são estabelecidos para o aluno nem o objetivo da atividade, nem o leitor presumido, nem o espaço em que o texto irá circular. Além disso, pode-se afirmar que a parcimônia na apresentação do tema tendia a prejudicar os aprendizes que não dispunham de conhecimentos prévios sobre o assunto para realizar a proposta.

Após as súmulas, na parte intitulada pela obra de “Vocabulário”, é listado um conjunto de palavras em ordem alfabética, sem qualquer tipo de informação que leve à compreensão de seu significado ou mesmo de sua categorização gramatical. A observação que introduz o “Vocabulário” (“para facilitar ao aluno a redação das cartas e demais composições que aqui lhe apresentamos, damos, a seguir, um pequeno vocabulário que organizamos rigorosamente de acôrdo com o Formulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras” [TABORDA, 1931, p. 398]), a presença do texto completo do Acordo Ortográfico de 1931 nas páginas iniciais da obra (p. VII-XXIII) e a orientação temática sugerida pelas súmulas nos permitem concluir que a escrita das composições tem por objetivo principal fornecer ao professor dados a respeito da aprendizagem dos alunos no que tange aos fenômenos ortográficos e aos preceitos morais tidos como irrefutáveis pela escola. Em síntese, a escrita, nesse caso, configura-se como uma tarefa que visa à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento. Desconsidera, pois, inteiramente, o processo de construção de sentidos.

b) Anos 1960 e 1970

As décadas de 1960 e 1970 caracterizaram-se por uma significativa ampliação do acesso da população brasileira à escolarização formal pública. Com ela ocorreu igualmente a mudança do perfil do alunado, constituído agora, sobretudo, por crianças procedentes das classes menos favorecidas. Com isso, a convivência e a intimidade do aluno com os textos literários de autores clássicos, até então tidas como corriqueiras, deixaram de ser um pressuposto para o professor e para a escola. Além disso, a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 estabeleceu a disciplina “Comunicação e Expressão” como a responsável pelo ensino da língua materna, denominação que acabou sendo tomada como título pela maioria das obras didáticas direcionadas para o ensino de língua. Trocou-se, assim, como explicita Razzini (2000, p. 14),

o “bem falar e bem escrever” dos textos literários “antológicos” por uma profusão de textos de origens diversas que

transmitissem a eficácia da comunicação e a compreensão da “Cultura Brasileira”.

Diante do contexto político então vigente, da explosão da comunicação de massa, do deslumbramento tecnológico e da promessa de um espetacular desenvolvimento industrial e econômico do País, a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido. Com isso, no que tange ao ensino da escrita, a escola vivenciava um conflito. Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o *status quo*. De modo geral, os livros didáticos ensinavam que

em toda comunicação deve existir alguém, chamado emissor, que transmita uma informação ou mensagem. Também deve existir alguém, chamado receptor, que a receba e a entenda. Quem fala e escreve é o emissor; quem ouve ou lê é o receptor. Mensagem é aquilo que se comunica através das palavras de nossa língua ou através de outros sinais. (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 27).

De forma a ilustrar o tratamento predominantemente dispensado ao ensino de redações escolares nos livros didáticos das décadas de 1960 e 1970, observemos dois exemplos retirados da obra de Antonio Melo Mesquita e Caetano José de Lima, *Criatividade em Língua Portuguesa*, da qual a citação acima foi também extraída:

(1) Agora você fará um diálogo como o de Rubem Braga, onde só aparecem emissor e receptor. Eis o assunto: Paulo faz coleção de figurinhas de jogadores. Beto coleciona figurinhas de carros de corrida. Imagine a conversa entre os dois e escreva o diálogo. Use contrações (pro, pra, tá, tou)

para dar maior autenticidade à sua criação. [...] Terminou? Empregou os sinais convenientes? Parabéns! Acha que foi uma boa prática de redação criativa? (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 30).

(2) Ao contar uma estória, você deverá levar em consideração: a) Você será o narrador, portanto o emissor. Deverá comunicar-se clara e corretamente para que o receptor o entenda. b) O que vai acontecer: a ação. c) Com quem vai acontecer: as personagens. d) Em que lugar vai acontecer: o ambiente. e) Quando vai acontecer: época. f) Quanto vai durar: tempo. Vamos tentar? Imagine e escreva você também uma estória cujo resumo é o seguinte: Dois meninos peraltas, Zezé e Juquinha, todos os dias, de volta da escola, passam em frente a um portão de um jardim guardado por um feroz cão de fila. O prazer deles é atihar o cachorro e deixá-lo enfurecido, confiantes no portão sempre trancado. Mas, um dia, por descuido, o empregado deixou o portão aberto... Antes de começar, siga o roteiro. Narrador: você mesmo. Personagens: os dois meninos e outros que você quiser. Ambiente: a rua, o jardim, os arredores. Época: começo do ano. Tempo: à volta da escola. Ação: a peraltice dos meninos. (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 55-56).

A primeira atividade é realizada após a leitura de um fragmento de Rubem Braga (um diálogo), que é explorado pelo livro didático em termos da identificação do emissor, do receptor e da mensagem e, em seguida, dos sinais de pontuação, do uso de reticências e do travessão. Assim, a “redação criativa” a ser redigida parece ter como propósito principal permitir ao professor verificar se o aluno entendeu os conceitos de “emissor” e “receptor”. A segunda atividade é sugerida após a obra explicitar que uma estória tem “um conjunto de elementos que são: o *narrador* que conta uma *ação*, vivida por *personagens*, que vivem em um *ambiente*, em uma determinada *época*, por algum *tempo*” (MESQUITA; LIMA, 1978, p. 55). Aqui, o aluno precisa estar apto a escrever uma narrativa para um “receptor” abstrato, sobre quem ele não dispõe de qualquer tipo de informação.

Como se percebe, a concepção subjacente às atividades é a de língua como um código que, se utilizado de modo claro e lógico pelo emissor, irá comunicar sem ruídos a mensagem desejada. Há um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada. Segui-los à risca garante a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, sua decodificação pelo receptor. Portanto, o que se pretende conseguir com esses ensinamentos é a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém. No período, consolidam-se os chamados “gêneros escolares” dissertação, narração e descrição, que, como vimos, já se faziam presentes na sala de aula em épocas anteriores.

c) Anos 1980

Nos anos 1980, conforme destacam Marcuschi & Leal (2009), vários autores, dentre os quais destaca-se Geraldi ([1984] 1997), publicam estudos nos quais associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula. Por essa razão, sugerem que se deixe de “fazer redações” e se passe a “produzir textos”, respeitando-se assim o processo envolvido no ato de escrever. Essa proposta é reveladora de uma mudança de concepção quanto ao entendimento de ensino da escrita no âmbito da sala de aula e remete a uma noção de língua como

um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambigüidades, inovações [...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão “produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto. (COSTA VAL, 1998, p. 84).

Paralelamente a essas reflexões, firmaram-se, nos estudos linguísticos, as concepções que enfatizavam a relevância de se cuidar

da organização textual, de modo a garantir-se a produção de textos articulados, situados, informativos, coesos e coerentes. Os autores de livros didáticos, inseridos nesse contexto de transição, deram prioridade então às orientações direcionadas para os aspectos mais formais do texto, que buscavam garantir a estruturação e a hierarquização textual interna, como se pode perceber nos exemplos extraídos da obra *Português em sala de aula*, de Sônia Junqueira:

(1) Escreva uma redação a respeito do tema: Se os homens pudessem voar... Oriente-se pelo roteiro a seguir: 1º parágrafo: Os homens não podem naturalmente voar, mas querem. O que isso significa? 2º parágrafo: Os homens inventaram formas de voar. O que isso representa? 3º parágrafo: No entanto, se os homens pudessem voar... Como seria? O que ia mudar na vida dos homens? [...] 4º parágrafo: O que você sente em relação a isso? Você tem ou já teve vontade de voar? [...] Você acha que o homem deve continuar tentando criar asas? Por quê? – Observação: Não se esqueça de organizar sua redação: cabeçalho, margem, título... (JUNQUEIRA, 1988, p. 45-46).

(2) Escreva, agora, uma redação a respeito do tema: Se eu fosse um(a) bruxo(a)... Oriente-se pelo seguinte esquema: 1. Introdução (2 ou 3 parágrafos): a) Que tipo de bruxo(a) você seria? b) Onde você viveria? [...] 2. Desenvolvimento (3 ou 4 parágrafos): a) Como seria o seu dia-a-dia? b) Que bruxarias você faria com mais frequência? [...] 3. Conclusão (2 ou 3 parágrafos): a) Quais seriam seus principais objetivos na vida? [...] d) Por tudo isso, você gostaria ou não de continuar sendo bruxo(a)? – Observações: 1ª) Organize sua redação na página. 2ª) Procure usar discursos diretos e indiretos em sua redação. 3ª) Procure usar enumerações e não se esqueça da vírgula e do “e”. (JUNQUEIRA, 1988, p. 73-74).

As orientações oferecidas para o aluno, nas duas propostas de redação, são, sobretudo, da ordem da organização hierárquica do

texto, considerando-se seu “começo, meio e fim”. Essa sequenciação, aliás, parece caracterizar para a escola (à época e, em parte, ainda hoje) uma das propriedades inegociáveis de uma boa redação, costumadamente identificada com a narração, a dissertação e a descrição. Senão, de que outra forma seria possível dimensionar o “começo, meio e fim” de uma publicidade, uma epígrafe, um *slogan*, uma legenda, por exemplo? No caso da obra didática focalizada, outros dados que ajudassem o aluno a compreender a escrita como um processo interlocutivo não são disponibilizados. Ao contrário das práticas extraescolares, nas quais a escrita tem um objetivo a atingir, uma ação social a realizar, nos dois exemplos acima, o propósito da escrita se esgota na produção textual em si.

Ainda que as reflexões da década de 1980 já apontassem para a relevância de se explorar a escrita de modo contextualizado, na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais foram priorizados. Mesmo assim, pode-se dizer que as reflexões do período prepararam o terreno e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais. Também as discussões desencadeadas por políticas públicas de educação, dentre as quais os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (1996, *apud* BATISTA, 2003) contribuíram igualmente para que os autores de obras didáticas de língua portuguesa dispensassem atenção e cuidado maiores ao ensino e à aprendizagem da escrita.

2. Gêneros textuais e a escrita no espaço escolar

Nos últimos quinze anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base

nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional.

Posteriormente, sobretudo após a difusão mais ampla das ideias de Bakhtin (1992) no mundo ocidental, autores como Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Miller (2009), Rojo (2008), Bazerman (2005), dentre outros, passaram a destacar, ainda que com algumas divergências, a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação.

Em consonância com este enfoque, entendemos que os gêneros textuais se fundam na recorrência, mas não na rigidez, de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, os discursos enquanto gêneros consolidados vão se firmando em convenções sociais recorrentes. Diante de situações análogas, nossos conhecimentos enciclopédicos⁴ armazenados são convocados para orientar (mas não para determinar) as ações de linguagem aí relevantes ou desinteressantes, necessárias ou desnecessárias, num diálogo ativo entre os interlocutores. É nesse sentido que os gêneros textuais são entendidos como ações interlocutivas que organizam a vida das pessoas no âmbito das práticas sociais (MILLER, 2009).

Dizer que o gênero textual vai se firmando em convenções sociais recorrentes não implica, como procuramos deixar claro, afirmar que ele seja estático e imutável. Ao contrário, o gênero textual é de natureza maleável e, por isso mesmo, em seu processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor, está sujeito a incompreensões e transgressões.

O caso da incompreensão pode dar origem ao mal-entendido ou à ambiguidade, se, na gestão de produção do gênero textual num

⁴ Conhecimentos enciclopédicos são aqueles que construímos com base em nossas experiências de vida de naturezas diversas.

determinado contexto, faltarem aos interlocutores similaridades de ancoragem de cunho social e temático, ou, mesmo, se lhes faltarem os componentes pragmáticos para gerir o gênero no contexto social em que se realiza. Como alertam Dolz *et al*, “não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (2004, p. 97). A não observância dessas condições é que pode conduzir ao mal-entendido.

No caso da transgressão, o gênero produzido pode ser rejeitado pelos envolvidos na prática social ou ser percebido exatamente como uma transgressão que tem por objetivo construir algum efeito de sentido. Nesse caso, serve de exemplo a decisão judicial escrita em versos pelo juiz Afif Jorge Simões Neto da Turma Recursal do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, conforme noticiou a jornalista Carolina Farias⁵. Para o magistrado, a decisão judicial requereu a rotineira análise do processo e foi escrita em versos para fugir aos padrões normais, pois, segundo ele, “o direito é muito sisudo, estanque”. A pessoa que perdeu a ação, no entanto, relata Carolina Farias, entendeu que o juiz, ao produzir versos, tratou o assunto sem a devida seriedade. Como se percebe, a transgressão introduzida no gênero “sentença judicial” leva as personagens diretamente envolvidas e também os leitores a atribuírem valores e sentidos diferenciados à ação social em andamento.

Para Miller (2009, p. 44), quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas “um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar: aprendemos que podemos elogiar, apresentar desculpas”, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções,

⁵ “Juiz escreve sentença em forma de poesia”, por Carolina Farias, 03 fev. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u498244.shtml>> Acesso em: 13 set. 2009.

mentir, ironizar e assim por diante. De acordo com a autora, a aprendizagem de um gênero textual nos possibilita entendermos melhor as situações em que nos encontramos. Nesse sentido, o ensino da produção textual com base em gêneros disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações de uma comunidade. Essas questões são relevantes quando se trata de propor uma abordagem para o encaminhamento da produção escrita na escola, aspecto ao qual nos dedicamos a seguir.

3. A escola contemporânea e o trabalho com a escrita: o que ensinar?

As ponderações até aqui desenvolvidas são bastante relevantes para a tomada de decisão sobre o que merece ser focado e privilegiado no trabalho com a produção de texto no âmbito da língua materna. E o caminho parece apontar não para conteúdos formais, homogêneos, unos e descontextualizados, mas para práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social (ROJO, 2008). No conjunto dessas práticas, como a produção de texto deve ser trabalhada? Que práticas sociais merecem ser priorizadas em sala de aula?

Como destacado anteriormente, a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Tomados esses cuidados, é relevante que o ensino contemple diferentes letramentos, dentre os quais poderiam ser destacados o literário, o jornalístico, o midiático, o científico, o do lazer, dentre outros. Além disso, é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido

(qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir.

De acordo com Schneuwly (1988), a explicitação das condições de produção textual forma a base a partir da qual devem e podem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção, tais como o planejamento global do texto e as atividades de avaliação, revisão e reformulação. Ao planejar seu texto, o autor organiza o que deve ser priorizado e o que deve ser deixado de lado, mobilizando para tanto seus conhecimentos sobre o gênero textual, sobre o tema e sobre as demais condições de produção. Esse planejamento pode mudar no decorrer da escritura, o que envolve ações de revisão e reescrita, tendo em vista os propósitos comunicativos pretendidos.

O professor também precisa ter clareza de que tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam. Assim, outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno. Para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros, internet. Além disso, é fundamental que sejam levados a refletir sobre as estratégias linguísticas que se apresentam como relevantes na escritura do texto.

Descrevemos, a seguir, encaminhamentos oferecidos por duas coleções didáticas de sexto a nono anos⁶ do ensino fundamental ao ensino de produção textual e que, em alguma medida, contemplam adequadamente os aspectos debatidos no item 2. Dessa forma, são vistos por nós como favorecedores de um bom trabalho com a escrita no contexto da escola.

(1) A coleção “A” estabelece as condições de produção dos textos basicamente em dois momentos: a) ao delinear um projeto, que atua como orientador das produções a serem elaboradas a cada duas unidades; b) ao trazer as especificações para cada produção textual em específico. Assim, no volume do nono ano, por exemplo, o projeto “Livro de contos” orienta as atividades das unidades 1 e 2. Ao término da unidade 1, o aluno deverá elaborar um conto de mistério. Para tanto, inicialmente, o aprendiz é convidado a ler e analisar textos que contemplam o gênero textual focalizado. São estudadas as diferentes estratégias utilizadas pelos autores lidos na criação de um “clima de mistério”. Após um trabalho cuidadoso de observação do gênero, que inter-relaciona, sobretudo, leitura e conhecimentos linguísticos, é disponibilizada uma notícia verídica sobre a morte misteriosa de uma pessoa, extraída de um jornal. A partir dessa notícia, a obra solicita ao aluno que elabore um “roteiro para um conto de mistério”, respondendo a perguntas como: “Qual é o enigma?”, “Que personagem será o detetive do conto”, “Quem são os principais suspeitos do assassinato?”, “Quem será o culpado?”, “O que motivou o assassinato?”. Posteriormente, os alunos voltam a debater características de um conto de mistério, com destaque para a descrição de ambientes e para a apresentação de pistas que podem levar à solução do enigma. A obra chama ainda a atenção do aluno para o leitor presumido e para o objetivo do texto. Só numa última etapa, depois que o aprendiz já exercitou partes da escrita do conto de mistério, pede-se que o aluno, com base numa nova temática e nas orientações oferecidas,

⁶ Como as edições dessas obras ainda se encontram em circulação, preferimos não identificá-las, referindo-nos a elas como “A” e “B”.

planeje e produza um conto que será publicado no livro a ser lançado ao término do semestre. Ressalte-se que esse conto é ainda submetido a uma revisão, feita pelo próprio aluno, que encontra apoio para essa tarefa em critérios de observação explicitados pelo livro didático.

(2) A coleção “B” preocupa-se em contextualizar adequadamente para os alunos as condições de produção, ao atribuir ao texto a ser elaborado um objetivo, um destinatário específico, uma finalidade social, uma esfera de uso e ao destacar a variedade linguística que lhe é mais adequada. As atividades de escrita também favorecem a inserção ativa do aluno no planejamento do texto, na coleta de informações sobre a temática trabalhada, na elaboração, reformulação e revisão de versões prévias, e na elaboração da versão final do texto. A proposta de produção do gênero “editorial”, no volume do nono ano, é ilustrativa de como o processo de escrita se desenvolve na coleção focalizada. Inicialmente, a obra apresenta o editorial, delineando-o como um gênero argumentativo que faz a defesa de um ponto de vista e tem uma finalidade persuasiva. Em seguida, a obra disponibiliza um editorial para leitura, seguido de um conjunto de questões que exploram a compreensão do tema tratado, a linguagem do texto, a estrutura formal do gênero focalizado, a natureza da argumentação apresentada, a opinião do editorial quanto ao tema e às posições de outras pessoas sobre o assunto. Na sequência, os estudantes, depois de lerem uma reportagem que traz a opinião de jovens sobre problemas que preocupam os adolescentes de hoje, são convidados a selecionar os temas de seu interesse, debatê-los, anotar os argumentos favoráveis e contrários, assumir uma posição e, posteriormente, redigir um editorial. Para a produção propriamente dita, são disponibilizadas sugestões sobre a coleta de dados, o planejamento textual, os possíveis leitores e a variedade linguística a ser adotada. Há ainda orientações para a revisão e refacção do texto. Cabe observar que o editorial deverá circular num jornal

a ser produzido pelos alunos ao término do bimestre. Essa preocupação em dar um sentido social à escrita se repete no decorrer dos volumes.

Os exemplos apontam para duas possibilidades de produção pertinentes e viáveis de serem desenvolvidas em sala de aula, que operam com a compreensão de escrita como um diálogo entre escritor-texto-leitor, como uma prática social efetiva, sem descuidar do ensino do gênero textual e da temática estudados. Destaque-se ainda a preocupação das obras com o planejamento, a construção, a revisão, a refacção e a edição dos textos, etapas sempre presentes nas rotinas de escrita dos vários gêneros textuais em nossa sociedade.

4. Palavras finais

Nossas palavras finais retomam as iniciais. Assim, nosso propósito nesse capítulo foi o de refletir sobre a complexidade envolvida no processo da escrita, aspecto que coloca para a escola desafios que precisam ser enfrentados no encaminhamento de uma prática pedagógica preocupada com a formação de alunos proficientes, que saibam dimensionar e operar com as condições de produção e de circulação do texto. Trouxemos, sem a pretensão de esgotá-los, diferentes tratamentos dispensados ao ensino da elaboração textual ao longo dos últimos 100 anos e que, com algumas variações e apesar dos esforços direcionados para a formação continuada dos professores e para a melhoria da qualidade dos materiais didáticos, ainda podem ser encontrados nas salas de aula. Ao término, trouxemos para o debate a perspectiva de trabalho com os gêneros textuais, que, segundo tentamos evidenciar, toma efetivamente a produção de texto como um objeto de ensino que requer planejamento, elaboração, revisão e refacção. Se, portanto, a escola propõe-se formar alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular também nas esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BATISTA, Antonio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Angela P. Dionisio; Judith C. Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 1ª à 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa – 5ª à 8ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BUNZEN, Clecio. **Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.
- COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? **Presença Pedagógica**, n. 20, v. 4, p. 83-87, 1998.
- GERALDI, João W. [1984]. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.
- DOLZ, Joaquim *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Orgs.). Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, Maria da G. Costa (Org.) **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 129-152.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MILLER, Carolyn. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. DIONISIO, Angela P.; HOFFNAGEL, Judith C. (Orgs.). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**: la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

Obras didáticas analisadas

JUNQUEIRA, Sônia. **Português em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1988. (v. da 5ª série do primeiro grau).

MESQUITA, Antonio M.; LIMA, Caetano José de. **Criatividade em Língua Portuguesa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. (v. da 5ª série do primeiro grau).

TABORDA, Radagasio. **Crestomatia**: excertos escolhidos em prosa e verso. Porto Alegre: Globo, 1931. (Destinado ao ensino secundário.)

Capítulo 4

Letramento e leitura: formando leitores críticos

*Delaine Cafiero**

1. Introdução

Considerando, de um lado, o novo ensino fundamental e, de outro, a quantidade e a diversidade de materiais disponíveis hoje na cultura letrada, vamos tratar do ensino de leitura. Os objetivos principais são dois: o primeiro é mostrar que é importante continuar ensinando a ler em todas as séries e níveis de ensino; o segundo é sugerir um conjunto de possibilidades que permitam ampliar o universo de leitura dos alunos, propiciando a formação do leitor. Ao longo de quatro seções, vamos discutir a compreensão do texto escrito e de outras linguagens, sugerindo formas de a escola orientar a leitura crítica.

2. A leitura como objeto de ensino

Nesta seção, vamos argumentar no sentido de que é preciso tomar a leitura como objeto de ensino. Os argumentos giram em torno de dois pontos 1. a leitura é um processo de muitas facetas diferentes; 2. ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor.

Sobre o primeiro ponto, é possível argumentar que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção

* Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora da Faculdade de Letras da UFMG.

de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está. Isso não é aula de leitura. A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.

Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. Aula de leitura, então, começa com o acionamento ou mobilização de conhecimentos anteriores do leitor.

Além do assunto, há outros tipos de conhecimentos que são importantes, como o conhecimento da situação de comunicação (quem fala para quem em que contexto?), do gênero (carta, artigo, crônica, notícia, romance etc.), do funcionamento dos recursos da língua (da morfossintaxe, por exemplo). Por isso, ao planejar uma aula de leitura, é importante se questionar: o que o aluno já sabe sobre o texto a ser lido? Como posso contribuir para que ele mobilize os conhecimentos que já tem? Como contribuir para

que construa um conjunto de conhecimentos importantes para a compreensão, como saber para que o texto foi escrito, quem o escreveu, em que época, com que intenções? Os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou, e ter essas informações, no momento da leitura, contribui para a compreensão. Um trauma que muitos de nós carregamos são as leituras apressadas e mal orientadas, feitas em nosso tempo escolar, de textos como os de Machado de Assis ou os de José de Alencar. Como ler esses autores clássicos da literatura sem saber quem são eles, em que época escreveram, como era a sociedade que eles retratavam? A não compreensão pode gerar a aversão.

Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. Quando queremos saber se nosso time ganhou no jogo da noite anterior, vamos ao jornal e buscamos o caderno de esporte; quando queremos nos emocionar, buscamos um poema, um conto; quando precisamos saber sobre as novas tendências em vestuário, procuramos uma revista de moda. Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto. Por exemplo, quando pegamos uma revista para ler, num consultório médico, nosso objetivo pode ser o de apenas passar o tempo. Mas se descobrirmos um texto que indica como emagrecer sem parar de comer doces, aí o objetivo mudará. E, assim, a cada nova informação, vamos reformulando nossos objetivos. Um grande desafio das aulas de leitura é levar o aluno a formular (e reformular) seus próprios objetivos.

Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, estamos conscientes de que o aluno pode não ter os conhecimentos necessários para compreender o texto? Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, ajudamos o aluno a construir objetivos de leitura ou apenas o mandamos ler o texto?

Um argumento fundamental, em relação ao segundo ponto, é que existem formas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Ensinar a ler pressupõe ações sistematicamente orientadas com os diversos textos que circulam socialmente. Então, nas aulas de leitura, que devem ocupar a maior parte de nossa carga horária, começamos pelos textos com estrutura sintática mais simples, com palavras conhecidas, com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos.

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão.

O trabalho a ser realizado na sala de aula é grande e sabemos que o tempo é sempre pouco. Isso porque além de desenvolver capacidades de leitura, precisamos estar atentos também a outras capacidades na construção de um sujeito competente no domínio da língua. Para dar conta da dimensão da tarefa, é necessário organização, planejamento das ações. Além disso, é preciso contar com bons materiais (ou suportes) de leitura.

3. Planejamento de ações e seleção de suportes materiais: base para uma boa aula de leitura

Uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. É necessário um planejamento macro, em sintonia com os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Estaduais. E também é necessário um planejamento micro, que articule as ações da turma no âmbito da escola e considere suportes materiais

como livro didático, dicionários, livros de literatura e outros, como jornais, folhetos, revistas, entre tantos.

3.1. *Planejamento das ações de ensino de leitura nos níveis macro e micro*

Um *planejamento macro*¹ torna visíveis e articuladas as ações que visam ao ensino de leitura. É bom registrar esse planejamento em um documento escrito com a participação de todos do corpo da escola. Mas não pode ser um documento que vá para o fundo da gaveta, que seja somente instrumento burocrático para ser apresentado às secretarias de educação ou aos pais em dias de reunião.

Para um planejamento macro, que valorize as aulas de leitura, deve-se questionar: como está sendo construída a importância da Língua Portuguesa para os alunos ao longo de todo o ensino fundamental? Em todos os anos (séries) trabalha-se com o ensino sistemático de leitura? Os alunos conseguem perceber que há continuidade? As capacidades de leitura são mesmo priorizadas ou são sacrificadas em nome de conteúdos que supostamente seriam mais importantes?

É comum perceber uma grande dificuldade do professor de Língua Portuguesa em selecionar o que vai ensinar. Muitas vezes, é pressionado a lidar com conceitos tradicionais, normativos, em detrimento de um ensino/aprendizagem que contemple o uso. O que acaba acontecendo é que o planejamento contempla uma lista extensa de conteúdos gramaticais. Assim, a leitura (e também a escrita, a escuta e a fala) acaba ficando de fora do planejamento e das aulas.

Outra dificuldade observada no ensino que pode ser minimizada pelo planejamento macro é a distância que costuma ser estabelecida entre um segmento de ensino e outro. É comum observar diferenças significativas entre o infantil, o fundamental I (1.º ao 5.º ano), o fundamental II (6.º ao 9.º ano) e o ensino médio. Quando os alunos mudam de segmento, sentem-se como se estivessem mudando de escola. E aí ficam perdidos, porque há grande fragmentação nas ações.

¹ O planejamento da escola, comumente chamado de Projeto Pedagógico, deve conter não somente formas de articulação da disciplina Língua Portuguesa, como também de todas as disciplinas. Esse é um espaço privilegiado para organização que elimina a fragmentação do ensino. Neste texto, no entanto, fazemos um recorte de como articular a leitura na disciplina Língua Portuguesa nos vários segmentos.

Nesse sentido, a elaboração de um planejamento macro é também uma oportunidade para que se fixem as bases para que a passagem dos alunos de um segmento a outro seja realizada com segurança, sem traumas. Esse tipo de planejamento proporciona avanço na direção de um trabalho que tenha continuidade, sem confronto, discrepâncias ou repetições desnecessárias entre os segmentos.

Uma sugestão que pode ajudar na elaboração de um planejamento que integre todos os segmentos em torno de concepções e objetivos comuns pode ser a organização por gêneros textuais. O texto materializado nos diversos gêneros que circulam socialmente (como em cartas, cartazes, notícias, artigos, resumos, bilhetes, entre outros) funciona como elemento organizador do trabalho². Constrói-se uma planilha (ver QUADRO I) com a indicação de que gêneros serão sistematizados em cada ano/série. O ideal é que o quadro contemple todas as séries do ensino fundamental. Quando a escola tiver ensino infantil e médio, a planilha deve incorporar todos os segmentos para evidenciar a visão de conjunto. Coloca-se um “X” nos gêneros que serão sistematizados em cada ano/série e eles serão uma referência para o professor. O fato de indicar aqueles que serão enfatizados não significa que os mesmos gêneros não possam ser estudados novamente em séries subsequentes. A noção é de espiral: a cada novo contato com um determinado gênero, novas possibilidades de leitura vão sendo exploradas.

² Tal como propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa.

QUADRO 1³

Distribuição de gêneros de leitura no ensino fundamental									
Gêneros	1º. Ano	2º. Ano	3º. Ano	4º. Ano	5º. Ano	6º. Ano	7º. Ano	8º. Ano	9º. Ano
Anúncio			x	x		x			
Artigo de opinião				x	x		x	x	x
Aviso	x	x	x						
Bilhete	x	x	x						
Biografia			x	x					
Carta pessoal		x				x			
Carta apresentação									x
Carta do leitor						x	x		
Conto	x		x		x		x		
Convite	x	x							
Crônica						x	x	x	x
Currículo									x
Diário				x		x			
Divulgação científica				x	x	x			
Fábula					x	x	x		
Lenda			x		x				
Lista	x	x							
Notícia			x		x		x		
Parlendas/ quadrinhas	x	x							
Poema	x	x		x		x		x	
Quadrinhos/charge			x	x			x		
Relato de pesquisa	x	x						x	x
Reportagem				x			x	x	x
Resenha				x			x	x	x
Resumo/esquema					x	x	x	x	
Romance							x	x	x
Texto Instrucional			x		x				

³ Esse quadro é apenas uma simulação para exemplificar como cada escola pode organizar o ensino de leitura. Não significa que todas as escolas tenham de selecionar os mesmos textos que aqui estão indicados para cada série.

Uma vantagem de se incluir no planejamento um quadro como esse é que ele permite aos professores dos vários segmentos visualizar quais gêneros serão enfatizados em cada série/ano.

Esta planilha vai variar por escola, porque nem todas têm as mesmas necessidades, a mesma organização. Ao fazer um levantamento de que gêneros selecionar para leitura, não se pode perder de vista alguns critérios:

1. são sistematizados primeiro os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos e depois aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia;
2. se houver mudança na sistematização dos gêneros em uma série, todas as séries subseqüentes devem ser alteradas, de modo que não se perca de vista a continuidade do trabalho;
3. a quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada série não pode ser muito grande, porque senão o ensino fica superficial;
4. o fato de um gênero não estar indicado no quadro de planejamento não significa que ele não possa aparecer como gênero a ser lido em sala; significa apenas que ele não é objeto de estudo sistemático naquela série;
5. os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura, mas não devem ser tomados como um conteúdo a ser ensinado. Isso significa que não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo *que gênero é*. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem.

Um *planejamento micro* põe em destaque as *capacidades* que os alunos vão desenvolver na leitura de cada gênero, *as metodologias*

(ou o como fazer) para o desenvolvimento dessas capacidades e *os materiais* que serão utilizados.

Quanto à natureza das capacidades de leitura, as mais simples, como as de *localizar, identificar, apontar*, tendem a ser desenvolvidas no início do processo. O leitor pode conseguir mais facilmente resolver questões em que basicamente volta ao texto para localizar: *qual é o personagem? Onde se passa a história? Quando?* O desenvolvimento de outras capacidades como as de *inferir, estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, compreender globalmente*, perceber uma crítica expressa, perceber a *força argumentativa* do uso de determinados recursos linguísticos, *perceber ironia ou humor*, por exemplo, tende a ser mais complexo e demorado.

No entanto, o grau de facilidade ou dificuldade de uma tarefa vai depender do texto que está sendo lido. Isso quer dizer, por exemplo, que localizar informações, inferir sentido de palavras ou inferir informações, compreender o texto globalmente, depende de que texto é, qual é seu gênero e seu tipo, qual o tema abordado; se o texto é curto ou longo, qual a natureza de sua estrutura sintática, que vocabulário seleciona.

É complicado fazer uma lista exaustiva de que capacidades um leitor precisa desenvolver. Isso porque cada texto mobiliza um conjunto específico de capacidades. Algumas capacidades de leitura têm sido amplamente divulgadas nas matrizes de avaliações sistêmicas nacionais como Prova Brasil e Saeb⁴, mas essas são apenas algumas das capacidades colocadas em jogo quando alguém lê. Há muitas outras capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno que avaliações como essas não conseguem verificar, nas condições em que são aplicadas, e que, portanto, não aparecem relacionadas em suas matrizes.

Cada texto pede uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler. Por isso, é importante que os textos sejam apresentados aos alunos para que conheçam seu conteúdo, sua forma, a organização particular dada aos recursos linguísticos em cada um deles, seu funcionamento social. Isto é, uma notícia

⁴ As avaliações da Prova Brasil e do Saeb – ou Sistema de Avaliação da Escola Básica – são aplicadas nacionalmente. Seus resultados compõem o Índice da Educação Básica (Ideb) no País. Esse índice é utilizado pelo governo como fonte de informação, entre outras, da qualidade do ensino.

não é lida do mesmo modo que um poema, uma crônica ou uma sinopse de filme. Se, como atividade de ensino, for proposto sempre o mesmo tipo de pergunta para todos os textos, as diferenças particulares de cada um não se tornam visíveis.

No planejamento micro, então, devem ser previstas as capacidades de leitura que cada gênero exige. Essas capacidades têm de ir muito além daquelas que as avaliações sistêmicas preveem, porque o objetivo desse tipo de planejamento é constituir-se como uma matriz de ensino e não como uma limitada matriz de avaliação. O QUADRO 2 apresenta uma sugestão de como pode ser organizada uma planilha para visualizar ações de planejamento da série/turma.

QUADRO 2: Leitura no 5.º ano⁵

Gêneros sistematizados na série	Capacidades de leitura	Metodologias	Materiais
Conto			
Artigos de divulgação científica			
Fábula			
Lenda			
Notícia			
Quadrinhos			
Resumo/esquema			
Texto instrucional			

Em aula de leitura, não pode ter improviso. O professor, ao entrar na sala de aula, precisa saber que tipo de dificuldades os textos podem impor a seu aluno. Ao preparar o texto que será lido em classe, o professor prevê sua atuação como mediador: conhecendo seus alunos e conhecendo o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades.

⁵ Para os eixos de produção de textos escritos e de oralidade podem ser montados quadros semelhantes.

3.2 Seleção de suportes materiais

Uma prática antiga e muito comum na escola tem sido a de usar fotocópias ou mimeógrafo nas aulas de leitura para que todos os alunos tenham em mãos o mesmo texto. Essa prática pode fazer o aluno perder o contato desejável e salutar com os textos configurados como eles circulam socialmente, se não for tomado o devido cuidado de pelo menos mostrar ao aluno o suporte onde originalmente os textos circulam. Trabalhar com a leitura na sala de aula, visando contribuir para aumentar o grau de letramento do aluno, exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura. Isso porque, devido às condições sociais de grande parte das famílias do País, será na escola e pela escola que muitos alunos poderão ter acesso aos diferentes textos da cultura letrada em seus suportes originais, como jornais, revistas, livros, enciclopédias, dicionários e outros. Além desses, os gêneros que circulam nas diversas mídias eletrônicas, como os e-mails, bate-papos, somente farão parte do universo de muitos alunos pela via da escola. É no sentido de proporcionar a ampliação do universo de leituras do aluno que é preciso cuidar da seleção dos suportes.

Atualmente, os acervos das bibliotecas das escolas vêm crescendo com um conjunto de ações públicas e projetos que estão sendo realizados. A biblioteca é, então, um espaço privilegiado para busca de textos que serão usados na sala de aula. Tanto livros de literatura quanto dicionários estão à disposição para que a leitura possa chegar ao aluno no suporte original. Outra forma de acesso a bons textos, embora não tão rica, é o livro didático. Hoje esses livros são muito melhores que os de antigamente, ainda que não sejam os ideais. Os textos que neles aparecem resgatam, pelo menos em parte, a formatação original; e apresentam uma considerável diversidade de gêneros textuais e de autores. Além disso, cada vez mais, as propostas de atividades apresentadas contribuem para a reflexão sobre os usos da língua. Com toda certeza, são uma opção muito mais interessante do que as folhas mimeografadas com sua legibilidade precária, ou apostilas montadas a partir de recortes de vários livros. Muitas vezes, a escola deixa os livros didáticos que recebe do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) guardados no armário ou empoeirando na biblioteca, com a desculpa de que

são muito fracos ou muito fortes para os alunos. E usa um conjunto de fragmentos retirados aqui e ali de outros livros didáticos sem estabelecer critérios de seleção precisos e adequados, e sem ter clareza dos objetivos a serem atingidos.

Para que o livro didático seja um suporte material auxiliar no desenvolvimento de capacidades de leitura dos alunos, o primeiro passo é fazer uma escolha consciente. A tarefa de escolher o livro didático é do professor, do regente da classe. Não pode ser delegada ao diretor da escola ou ao supervisor, embora esses devam participar. Escolher livro é tarefa séria que também não pode ficar premida pelo tempo: apenas o espaço entre uma e outra aula. Se o professor conseguir escolher um bom livro didático, ele poderá ter uma boa seleção de textos e de atividades de leitura para operar com sua turma.

Outro passo importante para fazer um livro didático dar certo no trabalho com a leitura é verificar em que medida ele está adequado ao planejamento da escola. Não é o livro didático que define o que será trabalhado na série, é o planejamento da escola. No caso do ensino da leitura, alguns gêneros de textos estarão apresentados no livro didático escolhido, mas outros, não. Será preciso buscar esses outros textos que faltam em outros lugares. No início do ano letivo, o professor atento à seleção feita pelo livro didático e atento a seus próprios objetivos vai prever como conjugar o conteúdo do livro ao seu planejamento.

4. Ensinar a ler é ensinar estratégias

O esperado e desejável é que os alunos saiam das turmas de alfabetização (do primeiro e do segundo anos) já sabendo, pelo menos, ler textos curtos, de temas familiares. O desafio das séries que se sucedem às de alfabetização é o de fazer os alunos lerem compreensiva e criticamente textos cada vez mais longos, de vários gêneros, de diversos temas, com frases e períodos complexos. Esse desafio pode ser encarado com o ensino sistemático de estratégias de leitura. Estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas. Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos.

Esta seção tem por objetivo apresentar algumas sugestões para a construção de atividades que visam à formação de leitores. A partir das considerações sobre o processo de leituras tecidas até aqui, são apresentadas algumas formas de operacionalização nas aulas de leitura.

4.1 Fixar objetivos e contextualizar

Na primeira parte de uma aula de leitura, é importante realizar com os alunos a fixação de objetivos e a contextualização do texto. Como fazer isso?

Comece situando o texto dentro da obra de que ele é parte. Mostre o título da obra completa, fale de quem escreveu o texto, de quando o escreveu. Se for possível, leia um pouco da história do autor para os alunos, comente algum fato relevante dessa história. Deixe os alunos manusearem a obra livremente e fazerem perguntas. Leia para eles a capa, a contracapa, a orelha; chame atenção para a editora, o ano de edição. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, observe e dê destaque aos elementos que caracterizam a publicação (imagens, negritos, tipos de letra, cores). Esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis.

Também no trabalho com o livro didático, aproveite o momento inicial para familiarizar o aluno com a obra completa. Se o texto apresentado pelo livro didático for de um livro, leve o livro; se for de jornal ou de revista, leve esses suportes para sala. Quase todos os livros didáticos hoje fazem uma contextualização dos textos de leitura; alguns fazem isso muito bem, outros nem tanto. Mas é muito comum ver professores que saltam essa parte inicial do trabalho de leitura nos livros didáticos, desconsiderando sua importância. Quando se usa a prática de “mandar” os alunos lerem sozinhos, por exemplo, está sendo desperdiçado todo um trabalho que poderia trazer benefício para a leitura.

Essa exploração inicial também ajuda a criar objetivos de leitura. É assim que os bons leitores decidem se vão ou não ler uma obra. Para criar objetivos, é importante também fazer perguntas sobre o texto: perguntas a partir do título, das imagens que

podem ser visualizadas. Essas perguntas podem ser direcionadas pela observação da organização do texto, se está em tópicos, se tem seções; das legendas que aparecem; das gravuras e desenhos. Normalmente, o professor faz perguntas depois que o texto já foi lido, mas é importante fazer perguntas *antes* de o aluno ler. A proposição de perguntas orienta o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto. Pergunte, por exemplo: “Sobre o que você acha que o texto vai tratar?”, “O que faz você pensar que esse será o assunto do texto?” A ideia é que, antes de ler, precisam conversar entre eles, discutir, debater em duplas, em grupos e coletivamente com a mediação do professor. Depois de definido *para que* o texto será lido, é importante organizar um roteiro de leitura. Se o texto for para estudo, terá um tipo de roteiro; se for para a montagem de uma peça de teatro, terá outro; se tiver a finalidade de elaboração de um trabalho de pesquisa terá outro tipo de roteiro.

E, assim, quantos forem os objetivos, tantos serão os tipos de roteiro de leitura. Quando o aluno for ler sozinho, ele usará estratégias, porque terá aprendido que isso é bom para sua leitura.

4.2 Colaborar para desenvolvimento de capacidades de leitura

São muitas as capacidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele, criticando-o, refletindo sobre ele. Aqui serão destacadas apenas algumas delas, com sugestões para seu desenvolvimento.

a) *Localizar informação* é uma capacidade que precisa ser desenvolvida na leitura. Essa capacidade permite ao leitor responder, por exemplo: O que aconteceu? Quais personagens? Onde aconteceu? Essa capacidade depende de decodificação. O que pode acontecer, quando o aluno não apresenta essa capacidade, é ele se cansar de ler, se ainda não for um leitor fluente, isto é, se não lê “de carreirinha”. Quando a decodificação se processa de modo fragmentado (leitura de letra por letra, ou de sílaba por sílaba, ou de palavra por palavra), o aluno não consegue saber o que leu, sua memória de trabalho fica cheia, saturada. Se o aluno ainda não tem fluência na decodificação, não adianta ficar buscando culpados. O professor, em qualquer série que o aluno manifeste essa dificuldade, tem de tomar para si a tarefa de desenvolver esta capacidade. Algumas atividades podem contribuir para isso:

- auxilie o aluno para que ele leia com fluência, sem gaguejar, sem escandir sílaba – seja, você mesmo, modelo de leitura para ele. Leia em voz alta na turma; coloque os alunos para lerem uns para os outros, porque os próprios alunos são muito exigentes, mas são solidários e se ajudam mutuamente quando estimulados. Além disso, ler para apenas um ou dois colegas pode atenuar o fator timidez. Ler em voz alta é bom, mas o aluno não pode ser pego de surpresa. Ele tem de ter um tempo para preparar a leitura. Não faz sentido também a turma ficar repetindo várias vezes a leitura de um mesmo texto. Proponha desafios para os alunos localizarem no texto, isto é, faça perguntas orais para que os alunos busquem localizar a resposta rapidamente, e depois a leia em voz alta;
- crie estratégias para que o aluno leia o texto até o fim. Muitas vezes os alunos não leem o texto todo por cansaço, por preguiça, por falta de objetivos de leitura;
- ensine o aluno a prestar atenção às saliências do texto, isto é, às aspas, negritos, itálicos etc.; faça-lhes perguntas orais que orientem o olhar para essas marcas; por exemplo: *Por que a palavra X está escrita em itálico? Por que a manchete está com letras bem maiores que os outros títulos da página do jornal?*

b) *Inferir sentido de palavras e expressões* sem precisar recorrer, a todo momento, ao dicionário é uma capacidade básica na leitura. Inferir é construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informações dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio. Algumas atividades que podem ser realizadas em sala de aula estimulam o leitor a realizar inferências.

- Trabalhe com textos lacunados para o aluno completar a informação que falta, seguindo pistas de informações anteriores. Destacam-se, nas lacunas, informações que o aluno terá de inferir.
- Faça atividades de pausa protocolada (atividades nas quais se interrompe a leitura em alguns trechos e se levantam

questões para os alunos refletirem sobre o que já foi apresentado), pois, para realizar esse tipo de atividade o aluno terá de fazer previsões, levantar hipóteses, verificá-las. Isso pode ser feito a partir da seleção de um texto (sem um final muito previsível) e de sua leitura para a turma. Durante a leitura, fazem-se pausas em locais estrategicamente delimitados e propõem-se perguntas como: *O que aconteceu? O que você acha que vai acontecer agora? Por quê?* Ao fazer isso, além de localizar informações explícitas, o aluno constrói hipóteses, antecipa acontecimentos, informações sobre o texto, e tem a possibilidade de voltar a partes do texto dado para verificar suas hipóteses.

- Leve o aluno à observação do assunto tratado, para levantamento de palavras-chave ligadas a esse assunto. Isso pode ser feito com o auxílio de outros textos de mesmo assunto que possuem uma linguagem mais fácil do que o texto em estudo. Depois desse primeiro levantamento, faça a verificação das palavras empregadas no texto lido, para confirmação, ou não, das expectativas.
- Leve o aluno a refletir sobre os processos de formação/criação de vocábulos na língua: qual é a informação dada pelos sufixos, prefixos, radicais?
- Faça exercícios de adivinhar o sentido de uma palavra, a partir da consideração do contexto imediato em que está inserida: *O que vem antes da palavra? E depois? Sobre o que o texto está falando? Que ideias estão sendo discutidas no texto? Há imagens no texto? A palavra cujo sentido queremos adivinhar está acompanhada de gráficos, de números? Faz parte de um esquema? Essa palavra poderia aparecer em outros textos do mesmo gênero? Como? Que função ela poderia exercer?*
- Leia e comente piadas; reflita sobre o processo de construção desses textos como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas.

- Leve os alunos a propor diferentes formas de interpretar um mesmo texto, com base no contexto, na entonação, na expressão facial, nos gestos, na apresentação gráfica etc.
- Proponha que os alunos contem oralmente uns para os outros os textos que leem, de modo a permitir que eles organizem mentalmente as informações e possam compreendê-los melhor.

c) *Identificar opiniões expressas no texto.* É muito importante que os alunos leiam textos em que apareçam opiniões distintas e que consigam perceber quem emite essas opiniões. Para que eles se tornem críticos, devem perceber diferenças entre o que é fato e o que é opinião; perceber que sobre um mesmo fato pode haver opiniões semelhantes e também opiniões contraditórias.

- Uma forma interessante de levá-los a fazer isso é conversar sobre os textos após sua leitura, fazer comentários críticos sobre eles. À medida que os alunos forem aprendendo a ler textos de opinião compartilhando ideias, discutindo-as no grupo, vão se tornar mais autônomos e poderão ser capazes de ler individualmente textos opinativos.
- Uma tarefa partilhada pode ser a de pedir que, em grupo, localizem as informações e, depois, falem qual é a opinião deles próprios sobre o fato. Depois disso, pedir para localizarem onde há, no texto, marca da opinião de quem o escreveu; em seguida, eles devem comparar opiniões: as deles mesmos e as do autor do texto. A realização frequente dessa tarefa com notícias e reportagens de jornais pode ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de distinguir fato e opinião. Textos dessa natureza, quase sempre, trazem marcas explícitas que separam o que é fato do que é opinião. É preciso ensinar a prestar atenção aos adjetivos, aos advérbios, ao uso de primeira pessoa. Partir de gêneros em que as marcas de opinião são mais visíveis, para depois chegar aos textos em que essas marcas estão nas entrelinhas, pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.

- Apresente aos alunos manchetes de diferentes jornais a respeito de um mesmo assunto para levá-los a perceber as tendências e os pontos de vista possíveis de serem descobertos com a análise cuidadosa de elementos como: a escolha das palavras, o uso de recursos gráficos (tamanho e/ou tipo de letras, cores, caixa alta \times caixa baixa...), o emprego de inversões \times ordem direta, a observação da estruturação de frases (ativas \times passivas, afirmativas \times negativas \times interrogativas), entre outros.

d) *Identificar a finalidade dos textos.* Cada texto tem uma finalidade diferente. É importante levar os alunos a perceberem: *Para que* servem os textos? Onde foram publicados? Quem os escreveu? Observar que a forma e a organização dos textos variam de acordo com sua função social: os aspectos gráficos (imagem, título, entre outras marcas), a seleção de palavras, a organização das frases, dos períodos, a estrutura global do texto são elementos que variam de um gênero para o outro. A sala de aula é o lugar onde os alunos devem ler pelo menos um texto todos os dias. E depois da leitura, discutir, dramatizar, recontar, comentar, avaliar, criticar.

e) *Relacionar imagem e texto.* Estimule a leitura de tirinhas e histórias em quadrinhos em sala de aula e peça aos alunos que expliquem oralmente esses textos uns para os outros (um colega ajudando o outro a duvidar do que leu) são atividades importantes no desenvolvimento dessa capacidade. É importante, também, que, antes de começar a leitura de um texto, o aluno aprenda a explorar suas imagens. Isto é, antes de ler a parte verbal, os alunos devem aprender a contar o que estão vendo e depois verificar se o que leram se confirma ou não no texto escrito. Isso é saber criar hipóteses a partir das imagens e verificar essas hipóteses pela leitura do texto escrito. Perguntas direcionadas do professor ajudam o aluno a verificar o para quê as imagens foram utilizadas.

f) *Identificar a função do uso de articuladores.* Uma tarefa que pode ajudar os alunos a reconhecer com propriedade o uso dos articuladores (porque, portanto, por isso, entretanto, mas etc.),

que estabelecem conexão entre partes, é trabalhar com textos em que os elementos de articulação são retirados propositadamente. Deixam-se lacunas no texto e solicita-se aos alunos que o reescrevam, acrescentando as conjunções necessárias para marcar mais claramente as relações. É importante que o aluno perceba que o uso de um ou de outro articulador faz grande diferença na compreensão do sentido.

Outra tarefa é apresentar um texto com os parágrafos fora de ordem, pedir aos alunos que organizem esses parágrafos de forma a constituírem um texto. E, ainda, solicitar justificativas para as escolhas de modo a permitir a reflexão sobre as estratégias usadas para decidir sobre a sequência sugerida para os parágrafos. É importante que os alunos percebam a função de algumas palavras como organizadores textuais.

g) *Estabelecer relações entre partes de um texto de modo a (re)construir a continuidade temática.* O leitor recupera elementos que anteriormente foram introduzidos ou apresentados no próprio texto, construindo relações de continuidade e progressão. Esse processo pode ser desenvolvido em sala de aula se o professor estimular o aluno a identificar, na leitura, os elementos da cadeia referencial. O cuidado a ser tomado é que as atividades sejam realizadas a partir do texto, e não de frases soltas. Podem ser trabalhadas atividades em que os mecanismos de substituição de um elemento por outro, no texto, sejam enfatizados, com destaque para o uso de pronomes substituindo nomes (O menino saiu. *Ele* foi passear). Trabalhar também o uso de sinônimos, de antônimos, de elipses, bem como as retomadas que usam expressões que vão do mais específico ao mais geral (como retomar *o cachorro* por *o animal*) e retomadas que vão do mais geral ao mais específico: *A planta* foi encontrada no jardim. *A flor...*

O uso de elementos coesivos referenciais pode ser trabalhado tanto em atividades de leitura como nas de escrita. O uso consciente desses elementos facilita a compreensão na leitura e elimina repetições desnecessárias na escrita. Outras atividades podem ser:

- preencher textos lacunados, nos quais os elementos da cadeia referencial tenham sido retirados de propósito;
- pedir aos alunos, durante atividades de leitura, que identifiquem elementos do texto que se referem a outros já citados, visando recuperá-los para a construção da coerência textual.

Discutir textos dos próprios alunos em que, por exemplo, o nome do personagem é apresentado repetidas vezes, indicando-se como esse nome pode ser substituído por pronomes, sinônimos, antônimos, elipses etc.

h) Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido

- Fazer a análise sistemática de charges, quadrinhos, tirinhas com personagens, tema e linguagem adequados à turma.
- Chamar a atenção para os detalhes dos textos que podem levar ao riso, que provocam o humor (tipo e tamanho de letra, sinais de pontuação, uso de palavras específicas, construções de frases).
- Levar os alunos a perceberem as estratégias usadas em textos de humor justamente para provocar o riso: o inesperado, o inusitado, a repetição, a ausência.
- Explorar o uso dos sinais de pontuação e de outras notações, como o itálico, o negrito, caixa alta, tamanho de fonte. Levar o aluno a perceber como esses elementos comunicam.
- Usar propagandas, notícias, *outdoors* e cartazes, por exemplo, para enfatizar os efeitos gerados pela pontuação.
- Explorar o efeito de sentido que a seleção de uma palavra e não de outra pode gerar num texto. Por exemplo, uma coisa é se referir a alguém como “o menino”, outra é dizer “o pentelho”, “o malcriado”.

- Explorar nos textos, principalmente nos literários, o uso de repetições de uma mesma palavra que podem destacar efeitos de sentido nos textos.
- Fazer perguntas que levem o aluno a perceber por que algumas palavras são repetidas.
- Explorar textos em que as palavras são escritas de propósito com violação da ortografia para gerar algum efeito de sentido.

i) Perceber efeitos da variação linguística. Ao tratar a variação linguística na sala de aula o professor estará levando o aluno a perceber que a língua não é uma só, não é usada sempre da mesma maneira em qualquer situação de comunicação. As regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. A partir da comparação dos textos que circulam socialmente, o aluno será levado a identificar como os usos da língua são múltiplos, dependendo do contexto. Algumas atividades podem ajudar, como:

- comparar textos orais com textos escritos, identificando as diferenças e semelhanças entre eles;
- gravar situações de fala e pedir que os alunos transformem o texto falado em texto escrito, levando-os a perceber as mudanças que o texto deve ter para se adequar a uma ou outra modalidade;
- comparar textos que apresentam diferentes locutores como criança *x* adulto; locutor que usa gíria *x* o que não usa;
- distinguir marcas que evidenciam os vários dialetos;
- ressaltar as formas coloquiais e formais de uso da língua;
- identificar com que intenções marcas de variante regionais são utilizadas nos textos.

j) *Ler globalmente*. Aprende a ler globalmente o aluno que considera todas as informações que as marcas do texto podem lhe dar. A leitura do título, da imagem, dos negritos, itálicos e de toda e qualquer saliência textual pode contribuir para que o leitor compreenda que as partes se articulam na construção do todo.

- Discutir o texto coletivamente.
- Pedir que os alunos recontem o texto oralmente, ou contem uns para os outros.
- Sugerir que proponham novo título, que transformem o texto em esquema ou em mapa textual, que façam resumos orientados também são atividades que contribuem para a compreensão global.

Por fim, ampliar o grau de letramento do aluno, contribuindo para sua formação como leitor crítico, pressupõe ações sistemáticas. A escola tem muito a realizar nesse processo em todas as séries e em todos os segmentos, não apenas no período da alfabetização.

Capítulo 5

Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético

Maria Zélia Versiani Machado*
Hércules Toledo Corrêa**

1. Um tipo especial de leitura: era uma vez, mais uma vez

- Quantas histórias você vai me contar?
- Uma.
- E uma é quantas? (WANKE, 1990).

O pequeno diálogo acima se deu entre um adulto e uma criança de 5 anos. Mesmo antes de entrar para a escola – e na época em que o diálogo aconteceu ainda não se cogitava a ideia de ingresso na escola a partir dos seis anos – essa criança já manifestava um grande interesse por histórias. Sabendo de antemão que uma história pede outra, apenas “uma” não vale como resposta para essa criança. Ela quer mais.

Também é muito comum as crianças pedirem sempre a mesma história. Ouvir, pela voz do adulto, uma velha história, com *Chapeuzinho Vermelho* ou *Os três porquinhos* (lembramos aqui de duas bem conhecidas para iniciarmos esta conversa) é sempre uma experiência bem-vinda para a criança. Para ela, não é mais importante saber o

* Doutora em Educação pela UFMG. Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

** Doutor em Educação pela UFMG. Professor do Centro de Educação Aberta e à Distância da UFOP.

final dessas narrativas: se a Chapeuzinho chega ou não à casa da vovó, ou se os três porquinhos se salvam da perseguição do lobo. Importa o medo do desconhecido; a atração pelas flores e o risco da desobediência; o gosto pelo prazer da brincadeira mesmo sabendo que ele pode ter um alto preço mais tarde; experiências que ajudam a superar conflitos da infância, tão comuns nas narrativas tradicionais. Interessam às crianças que escutam histórias que lhes são contadas as emoções de cada detalhe; de cada entonação menos ou mais vibrante, conforme a tensão do enredo; de cada situação-limite vivida pelos personagens.

O fato de a criança, em geral, gostar de ouvir histórias e, diríamos, até de ouvir mais de uma vez a mesma história, aponta um traço da leitura literária nessa fase de formação. Tudo leva a crer que ela naturalmente prefira *a floresta* da narrativa aos atalhos, que levariam a uma leitura apressada, apenas para chegar ao final bem rapidinho e ir fazer outra coisa. Este modo apressado, seguindo por um caminho mais curto, é um modo de ler que não condiz muito com a leitura literária. A literatura supõe um tipo de leitura – diferente daquele que se faz, por exemplo, para se obter informações – em que é preciso respeitar os tempos de cada leitor. Isso porque os caminhos da leitura de uma narrativa, de um poema, dizem muito mais que a “mensagem principal” ou “a ideia central” de um conto, de uma novela, de um romance ou de um poema. E não é isso que interessa à criança quando escuta ou quando lê textos poéticos ou ficcionais e pergunta ao adulto: “uma é quantas?”

2. Os tempos e os espaços escolares para ouvir e ler literatura nos anos iniciais do ensino fundamental

Começamos, então, pela questão dos tempos destinados à leitura literária e dos espaços em que se pode realizá-la na escola. Quando e onde se lê literatura na escola? É possível prever no planejamento das atividades escolares tempos e espaços para esse tipo especial de leitura?

Para as crianças de 6 ou 7 anos, um tempo maior para a contação de histórias deve ser considerado nesse planejamento. Elas estão aprendendo a ler e a escrever e nem todas puderam participar de

situações de letramento com livros de literatura ou mesmo de leitura literária em outros suportes impressos ou digitais, como jornais, revistas etc. em ambiente familiar. Para viver situações sociais de letramento literário na escola, são bem-vindas atividades como:

1. roda de leitura em que o(a) professor(a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc.

São apenas algumas entre tantas outras iniciativas capazes de promover a interação com os livros (e de outros suportes que veiculam a literatura para crianças, como *sites*, suplementos infantis, livros didáticos, telona de cinema, tela de TV etc.) e atribuam a eles usos e funções que se aproximem de seus usos e funções sociais.

À medida que as crianças avançam na escolaridade – 8, 9, 10 anos – e adquirem mais autonomia na leitura, esses tempos, pouco a pouco, vão sendo ocupados com outras atividades que favoreçam a leitura individual de livros. Nesse sentido, seguem algumas sugestões que podem ser contempladas na organização dos tempos e espaços escolares:

1. tempo de leitura livre na sala de aula; na biblioteca; em espaços ao ar livre; em salas de leitura;

2. tempo para preparação de uma atividade de contação, que supõe uma leitura prévia individual de história que será contada para a turma;
3. tempo para conversas sobre livros lidos – com a participação de alunos e professor –, com o objetivo de que se tornem atividades rotineiras na sala de aula.

A leitura, quanto mais se avança na escolaridade, requer mais tempo. As narrativas que passam a interessar a esses alunos que já leem com fluência apresentam estrutura mais complexa e são mais extensas. Daí não serem mais suficientes apenas os tempos e espaços escolares para ler. É preciso, mais do que ler junto com o aluno, propiciar situações de interação que sejam oportunidades de falar sobre as leituras feitas fora da escola. A escola cuidaria, assim, da manutenção de uma rede de relações entre leitores que dê conta de sustentar o interesse pela literatura, fortalecendo a comunidade de leitores criada desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Passemos agora ao ensino da literatura, pois nenhum planejamento por si só sustenta um trabalho permanente com a leitura literária, nos anos iniciais do ensino fundamental. Anos que podem ser responsáveis pelo prosseguimento do interesse literário, em todas as outras fases da escolaridade. Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela *estrada afora*, que a criança seguirá às vezes “*bem sozinha*” e às vezes bem acompanhada.

3. Dentro da floresta

Em que aspectos a leitura literária difere de outras leituras? Existiriam particularidades na leitura literária? Quais seriam essas especificidades? Por que e para que lemos literatura? Como levar o aluno a ler livros de literatura de modo a ter uma experiência estética com o texto literário?

A criança, antes de aprender a ler, vê os adultos lendo e escrevendo textos com finalidades diversas. A mãe faz anotações

no papel para não se esquecer do que deve comprar ou pagar. O avô lê o jornal e comenta uma notícia do dia. O pai que não sabe escrever pede ao filho mais velho que escreva uma carta para ele, porque precisa comunicar um acontecimento a um familiar que mora longe. A irmã segue as instruções de uma receita para fazer um bolo. Outra irmã esconde a sete chaves um caderno em que registra tudo que acontece durante o dia, que por isso é chamado de diário. A professora registra as notas e as frequências em seu diário de classe. São essas algumas situações típicas de uso social da escrita e da leitura, para fins muito diversos. Além dessa percepção do mundo da escrita em pleno funcionamento, a criança vê muitos textos escritos à sua volta e pode já identificar, mesmo sem decodificá-los ainda, aspectos discursivos desses textos, tais como: divulgar um produto para a venda, orientar as pessoas na rua, indicar o que é permitido e o que não é permitido etc.

Mas e a literatura? Onde ela aparece e pode ser vivenciada na vida das crianças que ainda não entraram na escola, em situações que explicitem suas especificidades? Concordamos que, se a criança passou pela experiência de ouvir narrativas ficcionais ou de explorar os recursos expressivos da linguagem em jogos poéticos, brincadeiras e literatura oral (parlendas, trava-línguas, quadrinhas etc.), a identificação dessas especificidades será mais tranquila quando do contato com textos literários na escola. Ela reconhecerá que, diferentemente das funções dos outros textos escritos que vê à sua volta, a língua e a comunicação em geral têm outros objetivos e funções na vida social.

As pessoas não se comunicam apenas para vender produtos, informar sobre um acontecimento, noticiar um fato, mas também para contar uma história inventada ou brincar com palavras, já que aqui estamos tratando de narrativas e poesias para crianças. Se a criança ainda não teve muitas oportunidades de participar de situações criativas de uso da linguagem, é necessário que a escola cuide disso, para que os alunos percebam que existem diferentes formas de interagir com os textos da cultura escrita, entre elas uma avessa a pragmatismos. São muitos os livros que, explorando essa passagem do oral para o escrito, propiciariam um bom convívio daqueles que aprendem a ler com textos da esfera discursiva literária.

Como exemplo disso, encontramos inúmeros livros que resultam de apropriações de textos orais de domínio popular, levados para dentro dos livros destinados a crianças que aprendem a ler. A conhecida brincadeira *Cadê o toucinho (ou docinho) que estava aqui?*, por exemplo, pode ser encontrada em muitos livros, com variações que mantêm a forte disposição à brincadeira de perguntas e respostas sem fim. Quando se parte do universo conhecido da criança e sabendo que a intertextualidade – a retomada de um texto por outro e o reconhecimento desse diálogo entre textos – é um dos aspectos que produzem grande prazer na leitura literária, pode-se garantir que os leitores se envolvam mais.

Muitos poetas escreveram obras que deram uma atenção especial a essa passagem do oral para o escrito. Destaca-se como um trabalho pioneiro, que abriu caminho para muitos outros que viriam depois, o de José Paulo Paes (1991). Sob a tônica do lúdico e da brincadeira, muitos de seus poemas infantis reelaboram a tradição oral, com humor e irreverência. Um bom exemplo do diálogo com os gêneros da literatura oral nós encontramos em seu poema-adivinha:

LETRA MÁGICA

Que pode fazer você
para o elefante
tão deselegante
ficar elegante?
Ora, troque o f por g!

Mas se trocar, no rato,
o r por g,
transforma-o você
(veja que perigo!)
em seu pior inimigo:
o gato.

Essa mistura criativa aponta a um só tempo outros usos da língua – bons motivos para se aprender a ler e a escrever – e suas ilimitadas possibilidades significativas.

Muitos livros que hoje fazem parte dos acervos de bibliotecas escolares – por meio de programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – têm o claro objetivo de favorecer o letramento literário na alfabetização sem perder de vista a sensibilidade estética. Nesses livros, a voz infantil é quem dá as coordenadas do tom do texto. Rompe-se com a hierarquia adulto-criança, que costumava, há algumas décadas, prevalecer nos primeiros contatos com a escrita na escola. Outra característica de muitas dessas obras é a de permitir que a criança possa ler por ela mesma (a complexidade da linguagem busca atender a níveis de iniciação, sem que se banalize ou reduza o teor provocador e a qualidade do texto).

Não poderíamos deixar de mencionar a importância da imagem, que não se configura como mera ilustração, nos livros para crianças. A ilustração, que é também “texto”, não repete, mas acrescenta sentidos ao texto escrito:



**ERA UMA VEZ UM MENINO.
O MENINO NASCEU NUMA FAMÍLIA DE PAI E MÃE,
MAS NENHUM BICHO.**

Esta é uma página do livro *O menino, o cachorro*, de uma autora pouco conhecida (SIMONE BIBIAN, 2006) e ilustrado por uma artista já conhecida no circuito de livros para crianças, Mariana Masarani. Além do diálogo entre texto verbal e texto visual, a leitura considera ainda o projeto gráfico da publicação, que participa da história narrada. Qual a porta de entrada desse livro? A indefinição entre o que é o fim e o começo instaura uma relação com o livro bem diferente das habituais. Nessa procura, ligada a outras experiências de leitura, o leitor vê o título, o nome que em letras maiores encabeça a capa (ou as capas?): de um lado salta *O menino*; de outro, *O Cachorro*, não necessariamente nesta ordem. E na vertical, que o olho vê depois, de um lado *O cachorro*, de outro *O menino*.



O leitor pode escolher por onde entrar. É mais uma história sem pressa de acabar. O jogo – e esta palavra se situa no cerne do lúdico – não se esgota; quando chegamos ao fim... não há ponto final. A interrogação acentua o encontro e o fixa no tempo. Esse encontro sem fim faz da leitura de *O menino, o cachorro* uma experiência afetiva. O tema e a estrutura da narrativa materializam esse encontro no projeto gráfico do livro (Sílvia Negreiros). A linguagem gráfica, da disposição das frases e ilustrações na página também significa muito, produzindo sentidos que intensificam a identificação entre o menino e o cachorro de forma especular. As escolhas que dispõem os elementos verbais e visuais nas páginas revelam como

lemos – ou construímos sentidos – a partir das relações entre imagem e texto. As escolhas gráficas do meio do livro – centro onde se experimenta o auge da afetividade –, em que os personagens saltam de uma página para a outra, de um livro para outro, materializam o encontro esperado.



Junto a esse trabalho voltado para a identificação e compreensão da função estética da literatura, o professor pode incluir, aos poucos, elementos para a permanência da literatura na vida das crianças, oferecendo-lhes alguns operadores para que possam perceber recursos expressivos da língua empregados nos textos literários. Vejamos, como exemplo, o que oferece o poema a seguir:

SEGREDO

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.

E o sino bem alto
delém-dem
delém-dem
delém-dem
delém-dem!

Toda a cidade
ficou sabendo.
(LISBOA, 1998, s/p)

A poesia endereçada às crianças não se restringe ao diálogo com os textos da tradição oral. Além da exploração lúdica da cadeia sonora das palavras, encontramos poemas que exploram outros recursos, como, no caso do poema de Henriqueta Lisboa, o da imitação por onomatopeias.

Os versos ritmados do poema conduzem ao devaneio e à imaginação. A força imagética iniciada com o voo da andorinha se amplia, quando *o segredo* a um só tempo se manifesta e não se declara. O lúdico, na leitura desse poema, realiza-se no cruzamento da esfera semântica (o significado do segredo que o leitor quer conhecer) com a esfera sonora (as onomatopeias que imitam o som dos sinos). Desse cruzamento, a descoberta que provoca o riso: o segredo é revelado em *língua de sino*.

No que diz respeito a narrativas, deve-se considerar, ainda, nos tempos destinados à literatura, os seus elementos, como: personagens, tempo, espaço, enredo, e outros que explorem o modo como a história é contada, ou o ponto de vista, e a estrutura do enredo, como o clímax, o desfecho etc. A introdução a esses elementos deve acontecer em função das leituras feitas pelos alunos, sempre de modo a não os sobrepôr à interação literária. Eles podem surgir, aos poucos, em “doses homeopáticas”, nas atividades de socialização das leituras e não como um fim em si mesmo.

Outra ferramenta para o trabalho com a literatura nas séries iniciais é o conhecimento de gêneros literários, como fator de ampliação da autonomia dos leitores. A literatura deve ser vista como esfera discursiva, histórica e socialmente construída. Ela é mutável e está ligada à época, à história, à sociedade, a grupos sociais, enfim, ela muda de uma época para outra e, mesmo quando focalizamos uma única época, ela apresenta grande diversidade de gêneros e estilos.

Na poesia, a multiplicidade de gêneros é grande: poemas de forma livre, poemas de forma fixa, poemas concretos, poemas visuais, poemas narrativos, haicais, poesia de cordel, entre tantos outros. Lembramos ainda que a linguagem poética pode também estar nas narrativas. A constatação dessa diversidade nos impede de restringir o conceito de literatura a características puramente formais ou a aspectos do conteúdo.

Em *Os gêneros do discurso*, Todorov afirma que foram feitas várias tentativas para amalgamar definições de literatura, mas nenhuma pode ser isoladamente satisfatória (TODOROV, 1980, p. 20). O autor propõe a análise dos gêneros do discurso como a melhor forma de compreender a literatura e sua relação com outros gêneros, bem como as transgressões de gêneros – um gênero se misturando a outros – frequentes nas trocas que se operam entre eles. O discurso ou o funcionamento dos textos nas interações é, portanto, o fundamento que se coloca quando identificamos os gêneros da literatura.

Nos livros de poesia contemporâneos para crianças encontramos muitos versos livres, mas também, em menor quantidade, poemas de forma fixa de longa tradição, como os sonetos. A tradição popular também perpetua, sob a forma de livro, versos de forma fixa como nos mostra a rica produção dos cordelistas brasileiros. Devemos considerar, ainda, formas poéticas que, trazidas de outras culturas, foram incorporadas à nossa cultura. Como exemplo temos os haicais, que ganharam entre nós traços diferentes daqueles da cultura oriental de origem. É chamado haikai o texto poético muito curto capaz de concentrar muitas ideias e, assim, faz emergir com intensidade a força de um pensamento.

A concisão típica desses versos aparece no livro *Jardim de menino poeta, haicais* que surpreendem e captam *flashes*:

Girafas pensam loucuras
efeito do ar
rarefeito das alturas.

Repito o nome libélula
saboreando na língua
um movimento de asas.
(s/n)

A aparente simplicidade dos versos pode propiciar à criança a experiência da concisão da linguagem e do apelo às sensações, mostrando que com poucas palavras se pode dizer muito.

4. Os jovens e a leitura literária: formando comunidades de leitores

Uma vez criadas as condições para se prosseguir *pela estrada afora* e garantidas, pelo bom trabalho feito nos anos iniciais da escolaridade, as disposições que possibilitam ao jovem continuar sua trajetória, não se pode abandonar este *leitor em formação*, ainda que o seu próprio caminho, individual, tenha de ser, em grande parte, construído por ele mesmo. Cabe principalmente ao professor de Português promover mediações necessárias para que o jovem conquiste sua desejada autonomia. Assim, o planejamento de atividades relacionadas à leitura literária, dentro e fora da escola, torna-se primordial para que os livros de literatura passem, de fato, a integrar as rotinas escolares, ganhando vida fora das estantes.

Quanto mais os leitores avançam na escolaridade mais as práticas escolares devem lançar mão de estratégias que estimulem a liberdade e a autonomia. A leitura de narrativas mais extensas, por exemplo, necessita de tempos extraescolares, e deve ser incluída no planejamento do professor. É importante que se promovam atividades intermediárias, antes, durante e depois da leitura de uma novela, de um romance, de um texto para teatro, ou da leitura integral de antologias ficcionais ou poéticas, para que se estimule a continuidade do processo individual e intransferível de ler e a consequente troca de experiências, fundamental para a formação de comunidades de leitores.

Gêneros de maior complexidade, como os romances, além de requererem mais tempo para a leitura, exigem modos de ler mais pessoais, mais solitários, que respeitem ritmos próprios de cada leitor. Daí não funcionar bem uma prática escolar muito frequente que é a de estipular uma hora de leitura diária para narrativas mais extensas e, terminada aquela hora, esteja onde estiver, o leitor deve fechar o livro para reiniciar a leitura no dia seguinte.

Para a leitura de livros realizada fora do ambiente escolar, o professor pode determinar datas para atividades de socialização dessas leituras, por meio de conversas sobre livros, da escrita de resenhas para a publicação em jornais, blogs, murais, dentre outras que movimentem os circuitos do livro na escola.

Uma questão que se coloca, muitas vezes, para professores, é a da necessidade de se indicar um mesmo livro para toda a turma. Acredita-se que, desta forma, se pode ter um maior controle sobre o que está sendo lido para, de modo mais eficaz, avaliar a leitura dos alunos. Em geral, raramente se encontram 25 a 30 livros de um mesmo título disponíveis nas bibliotecas escolares, o que hoje se constata também nas políticas públicas de constituição de acervos de bibliotecas que defendem a diversidade de títulos. É necessário, então, que o professor passe a considerar a variedade desses acervos em seus planejamentos. Ele pode, por exemplo, indicar mais de um título para uma mesma turma. E isso pode ser, inclusive, uma boa estratégia para que o próprio aluno já vá traçando seu caminho, fazendo suas escolhas, a partir de um conjunto de obras indicado pelo professor. Esse planejamento pode ser feito, por exemplo, a partir de certos gêneros literários que mais interessam a uma determinada idade. Para os jovens do 5º ao 9º ano, o professor poderia organizar as indicações de livros por gêneros, de acordo com os interesses manifestados por cada faixa etária: crônicas; novelas ou pequenos romances de aventura; novelas ou romances “intimistas”; textos dramáticos (peças teatrais); poemas; etc. Outro modo de organização pode ser o dos interesses temáticos, que variam segundo a faixa etária e as questões que emergem do cotidiano. Deve-se cuidar também de conceder espaços e tempos escolares para as escolhas pessoais dos alunos. Num bimestre o professor pode indicar uma obra, em outro deixar que os alunos façam a escolha.

No trabalho com a leitura literária na sala de aula, deve-se considerar ainda o que cabe nos reduzidos cinquenta minutos de uma aula ou no tempo destinado a ela, porque a lógica escolar não pode prescindir de uma organização temporal demarcada. Daí ser bem-vinda a escolha de gêneros mais curtos – crônicas, contos, poemas – para sessões de leitura seguidas de discussão ou outra atividade pelo grupo de alunos e professor.

5. Ampliando os repertórios por veredas, vielas, ruas e avenidas

Os caminhos da literatura podem ser muitos e cada leitor pode descobrir ou construir o seu, mas o professor pode e deve ser o

mediador, o companheiro da jornada, aquele “guia” experiente que pode orientar caminhos interessantes, por vezes difíceis, durante a travessia. Hoje chegam às escolas públicas livros de literatura por meio de um programa governamental, o PNBE. O professor, portanto, tem à disposição uma biblioteca com diferentes gêneros de narrativas e poesias, sobre vários assuntos. Por este motivo, nesta seção, selecionamos alguns livros que fazem parte desses acervos que recentemente chegaram às escolas públicas para exemplificar possibilidades de trabalho com a literatura que favoreçam a ampliação dos repertórios dos leitores jovens.

As obras *Uólace e João Victor*, de Rosa Amanda Strausz (2003), e *Tô com fome*, de Lia Zatz (2004), são narrativas que tratam de dois universos sociais: o dos adolescentes de classe média e o dos adolescentes pobres, que vivem realidades muito distintas, mas que têm em comum a idade e os desejos.

O primeiro, *Uólace e João Victor*, publicado em 2003, inspirou episódios da minissérie *Cidade dos homens*, veiculada pela rede Globo de televisão, como mostra a capa da edição mais recente, o que pode contar a favor da leitura do livro pelo jovem sintonizado com outras linguagens que circulam nas diferentes mídias. A construção narrativa ganha dinamicidade ao alternar capítulos protagonizados ora por João Victor, menino da classe média carioca, e sua turma de amigos da escola, e por Uólace, menino da mesma cidade, no convívio com seus companheiros de rua. O modo alternado de condução do tema faz da narrativa não apenas uma forma de denunciar injustiças sociais, mas, muito mais que isso, revela o quanto crianças e jovens provenientes de meios sociais diferentes, no fundo, têm os mesmos desejos e fantasias e sentem a mesma solidão. As vidas desses personagens, em determinado ponto da narrativa, se cruzam, em encontro do qual participa também o leitor, que, embora experiente de um lugar privilegiado as diferentes realidades, sairá, com certeza, transformado dessa experiência.

Tô com fome, publicado em 2004, apresenta duas narrativas sobre dois meninos que também vivem realidades distintas. Uma história é contada de um lado do livro; a outra, no lado contrário. Os dois textos são idênticos. As ilustrações, de Inácio Zatz, é que são diferentes e possibilitarão, dessa maneira, a construção de outros sentidos para o texto verbal. Trata-se de uma obra que evidencia claramente

as possibilidades de interpretação de um texto a partir das imagens que com ele dialogam, pois mundos diferentes são mostrados por um texto escrito com as mesmas palavras, pontos e vírgulas, em virtude das imagens que acompanham as duas narrativas. As duas narrativas apresentam, dessa forma, a vida de dois meninos, um pobre e outro rico, como em *Uólace e João Victor*.

Uma proposta de leitura comparativa dessas duas obras pode propiciar um rico debate em sala de aula. O aluno terá a possibilidade de refletir e discutir sobre questões sociais e culturais brasileiras e sobre a forma como as histórias foram construídas e contadas. A proposta pode também ser ampliada para uma perspectiva comparativa entre diferentes linguagens a partir do episódio de *Cidade dos homens*, adaptado do livro de Rosa Amanda Strausz. A famosa cena da vitrine, em que os meninos do morro ficam lado a lado com os meninos de classe média, admirando os tênis da loja e levantando hipóteses sobre comportamentos e condições de uns e outros, está disponível no Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=UspXYKzCdMA>.

Alguns livros, como as narrativas curtas do livro *Adeus conto de fadas*, de Leonardo Brasiliense (2007), podem ser um bom aperitivo para a leitura literária, por incorporarem, em pequenos flashes, temáticas e gírias próprias da juventude. Os minicontos desse livro tratam de temas do cotidiano juvenil, como a questão do primeiro beijo (quem sabe o que é BV?); das doenças sexualmente transmissíveis; das crises de identidade; dos conflitos familiares; da paixão por colegas e professores; do primeiro porre; de “xavecos e xavecadas” etc.

O miniconto abaixo dá uma pequena amostra do tom desses textos:

Desencanto

Eu era apaixonada pelo meu professor de educação física até o dia em que ele entrou no vestiário feminino quando eu estava sozinha lá e me pegou com o dedo no nariz tirando o maior tatu. (p. 60)

Ainda que o adolescente não saiba o que é “tatu”, o contexto é suficiente para inferir o sentido da gíria gaúcha. Já aquela

“paixãozinha de adolescente” pelo professor, essa é questão que não se restringe a nenhum estado brasileiro.

Outro miniconto retoma uma velha gíria:

Pindaíba

Ricardinho vivia reclamando da pindaíba dos pais até que cresceu, começou a trabalhar e teve a sua própria.

Os acervos disponibilizados nas bibliotecas escolares permitem também que se planejem atividades a partir da leitura de livros de memória. Destacamos aqui dois desses livros: *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky (2008), e *O olho de vidro do meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), para discutir a possibilidade de trabalho com a autobiografia na escola.

Tatiana Belinky é uma das precursoras da produção cultural para crianças no Brasil. Ainda nos anos 1950, nos primórdios da TV, levou para a telinha a primeira adaptação televisiva da obra de Monteiro Lobato. Belinky, nascida na Rússia, veio para o Brasil no período entre Guerras, mais precisamente em 1929, numa viagem que durou três semanas num transatlântico. Em seu romance memorialístico, Tatiana Belinky reconstrói, numa linguagem agradável e acessível ao jovem, sua infância na distante cidade de Riga, capital da Letônia. Sob a educação austera de uma governanta alemã, uma *Fräulein*, e ao lado de dois irmãos mais novos, a autora recupera as brincadeiras de inverno; relata sua aprendizagem da leitura aos 4 anos; a aprendizagem da escrita, algum tempo depois; e a entrada na escola alemã. Em suas lembranças, a vida cultural da família inclui idas ao teatro, à ópera e até mesmo ao incipiente cinema. São também lembrados os pequenos jogos dramáticos, nas brincadeiras com os irmãos; as sessões de contação de histórias lidas e inventadas e os saraus realizados pela mãe, cantora amadora e cirurgiã-dentista de profissão.

O livro também recorda os primeiros anos da menina russa na rua Jaguaribe, no bairro de Santa Cecília, na São Paulo da década de 1920. A convivência com os inquilinos, também originários da Rússia, com os meninos brasileiros da rua e a dificuldade de aclimatação num país e – mais precisamente em uma cidade – em que as estações se confundem.

Trata-se de uma leitura muito bem-vinda para os jovens, pois se abre a oportunidade de conhecer o mundo de uma imigrante do início do século XX, que viveu a pobreza do entre-guerras, e cuja família buscou, no Brasil, uma chance para recomeçar a vida. Muito se pode aprender quando se lê biografias.

O olho de vidro do meu avô, por sua vez, registra a relação de um menino do interior de Minas Gerais com o seu ambíguo avô materno, que era cego de um olho e, portanto, “via o mundo pela metade”. Numa linguagem nostálgica e poética, o narrador vai recordando suas vivências familiares de forma lacunar, com idas e vindas.

Sete eram os filhos do avô Sebastião, nomeado uma única vez em todo o texto: Maria, Tereza, Júlia, Diva, Afonso, Jafé e Joaquim. Ao modo de outro mineiro, o poeta Drummond, as vidas desses personagens desfilam uma a uma, como uma “quadrilha”: Maria, mulher sofrida, que morreu aos 33 anos, idade de Cristo, sentia dores enormes e, para aliviar a dor, sentava-se na cama e cantava; Tereza se casou com um caçador; Júlia tornou-se enfermeira em um hospício da capital; Diva, que se fazia de beata, fugiu para Goiás com um homem casado; Afonso mudou-se para o Rio de Janeiro e se casou com uma bailarina; Jafé se matou enigmáticamente, como sempre viveu, em meio a livros e outros escritos; Joaquim tornou-se militar. Bom Destino é o nome literário que recebe a cidade onde vivia o avô, sua esposa Lavínia e seus filhos. O avô, personagem que se compõe por meio de meias-verdades, meias situações, vive uma vida dupla. Nas tardes, enquanto a mulher bordava, ausentava-se de casa e ia visitar a amante. O imaginário de um menino interiorano de outra época, com suas referências culturais e religiosas peculiares, e a maneira como esse personagem nos mostra seu mundo permitem que o leitor releia sua própria vida; mais que isso, sua condição humana. As autobiografias oferecem lentes que filtram o real por meio da afetividade, daí serem tão apreciadas pelos leitores.

Para confundir aqueles que gostam de encaixar tudo em pequenas gavetas, existem nas bibliotecas livros de gêneros “híbridos”, que misturam linguagens, destinados aos jovens. *Diário de um apaixonado: sintomas de um bem incurável*, escrito por Fabrício Carpinejar (2008) e ilustrado por Rodrigo Rosa, apresenta uma proposta de

prosa-poética que joga com a linguagem e brinca com palavras, sob a forma de pequenos textos que dividem as páginas com as ilustrações. Apesar do título, o livro rompe com a forma típica do diário. A obra se apresenta como uma espécie de coleção de frases que, ao mesmo tempo, representam o lugar-comum do garoto apaixonado e o rompimento com esse clichê.

Recursos tipográficos, imagens visuais e pequenos textos verbais, tudo contribui para envolver o leitor em um tema que tanto o interessa: o que é estar apaixonado e suas diversas, às vezes amargas, às vezes hilariantes, manifestações. Não se trata de um livro para ler de uma só vez, mas para reler a cada nova paixão.

Na mesma linha de trabalho com livros que apresentam propostas híbridas, temos *O livro das perguntas*, de Pablo Neruda (2008), uma obra para a qual não se pode prever um endereçamento etário específico. Diferentemente da tradicional poesia em versos, o livro se estrutura em forma de perguntas. Em cada página, temos perguntas inusitadas que inauguram dúvidas nunca antes pensadas. Diante da novidade que trazem, não importa respondê-las, já que as respostas podem ser milhões de coisas, que se deixam escapar também nas indefiníveis imagens visuais (fotomontagens, colagens, fotografias de objetos artesanais etc.), de Isidro Ferrer, objetos poéticos com os quais se alternam nas páginas dessa obra de arte.



A edição brasileira foi traduzida pelo poeta Ferreira Gullar, que procurou “abrasileirar” as perguntas do chileno Pablo Neruda, como ressalta Angela Lago na quarta capa. O comentador Herín Hidalgo, no posfácio, conta um pouco a história de edições chilenas, em que crianças foram convidadas a responder às perguntas-versos do poeta.

Trata-se de um livro instigante e estimulante, seja pelas perguntas-poemas, pelas ilustrações ou pelo projeto gráfico-editorial arrojado. Um interessante trabalho de natureza intersemiótica pode ser feito com o filme *O carteiro e o poeta* (título original: *Il Postino*), de Michael Radford, lançado em 1994.



O filme relata o encontro ficcional entre Neruda e um carteiro, Mário, numa pequena ilha do mar Mediterrâneo, habitada por pescadores. O carteiro se aproxima do poeta para aprender a fazer poemas e, dessa forma, quem sabe, conquistar sua amada Beatrice. Os diálogos entre carteiro e poeta tornam-se, dessa forma, bom material para conversar com os alunos sobre a literatura. Pode-se, a partir do filme e d’*O livro das perguntas*, presente nas bibliotecas escolares, promover discussões sobre a literatura e as perguntas que ela nos leva a formular acerca de nós mesmos e da vida.

6. Algumas considerações finais sobre a leitura literária na escola

Há muitas possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula: apresentações de obras, compartilhamentos de leituras, seminários, dramatizações, jornais escritos e falados, produções audiovisuais, resenhas de livros, produções de paráfrases, paródias, cadernos de anotações de leitura etc. O professor dispõe de um conjunto de atividades que já vem realizando em suas práticas, mas pode buscar outras, com “espírito de aventura” e criatividade. Pode, ainda, ouvir sugestões dos alunos, que, muitas vezes, nos surpreendem com ideias muito originais. Porém, é importante que o professor tenha sempre em mente a importância da leitura dos livros que esperam para serem lidos nas bibliotecas e que as práticas escolares de leitura literária favoreçam a formação de um leitor autônomo, capaz de seguir seu caminho quando sair da escola.

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações.

Não se pode perder de vista a ideia já apontada anteriormente neste texto, da formação de uma comunidade de leitores. Formam-se nas escolas pessoas que leem textos espontaneamente, que, por diferentes vias, se interessam pelo mundo dos livros, mas que sobretudo desejam trocar ideias sobre as leituras.

É muito importante lembrar, também, que a literatura é o espaço da diversidade cultural. O texto literário traz representada a cultura local, mas também as culturas longínquas; a cultura contemporânea, mas também a remota, já quase perdida no tempo. Mundo de seres muito próximos de nós e de seres completamente diferentes,

monstruosos, malvados, demonizados ou altamente benevolentes, até mesmo santificados. A literatura trata de todo e qualquer tema: amor, guerra, conflitos, sexo, opressão, maldade, ciúme etc. As restrições escolares quanto aos conteúdos da literatura devem, por isso, ser discutidas pelos professores, sem colocar em risco a liberdade que a caracteriza e a constitui. A literatura, muitas vezes, mais do que apresentar uma situação controversa, problematiza uma forma de conduta, ao representá-la literariamente, podendo fazer render muitas discussões que nos levem a sermos homens e mulheres melhores do que somos.

Referências

- BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. São Paulo: Uno, 2008.
- BIBIAN, Simone. **O cachorro, o menino**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.
- BRASILIANSE, Leonardo. **Adeus contos de fadas** (minicontos juvenis). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- CARPINEJAR, Fabrício. **Diário de um apaixonado**: sintomas de um bem incurável. Ilustr. Rodrigo Rosa. São Paulo: Mercuryo Novo Tempo, 2008.
- LISBOA, Henriqueta. **O menino poeta**. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- NERUDA, Pablo. **O livro das perguntas**. Ilustr. Isidro Ferrer. Trad. Ferreira Gular. São Paulo: Cosac Naif, 2008.
- PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SKÁRMETA, Antonio. **O carteiro de Neruda**. Trad. Beatriz Sidon. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- STRAUSZ, Rosa Amanda. **Uólace e João Victor**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- WANKE, Eno Teodoro. **Mundinho infantil**. Rio de Janeiro: Codpoe, 1990.
- ZATZ, Lia. **Tô com fome**. Ilustr. Inácio Zatz. São Paulo: Biruta, 2004.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

O carteiro e o poeta. Direção: Michael Radford. Coprodução: Itália, Bélgica e França. 1994.

Cidade dos homens. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UspXYKzCdMA>>. Acesso em: 31 mar. 2009.

Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*

*Anna Christina Bentes**

1. Alguns pontos de partida para o trabalho com a oralidade

O lugar e o papel das práticas e dos gêneros orais na escola, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa, são temas que vêm sendo pensados e discutidos há mais de quinze anos por pesquisadores¹ de diversos campos de estudos, com base em teorias sobre a linguagem desenvolvidas tanto no Brasil como no exterior.

No entanto, mesmo quando assumimos que a oralidade e as práticas e/ou gêneros a ela ligados são essenciais no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos dos mais diversos níveis de ensino, mas, principalmente, do nível fundamental, ainda restam muitas dúvidas entre nós, professores de Língua Portuguesa, sobre:

* Agradeço a Roxane Rojo, que muito contribuiu para que esse texto pudesse ter um formato mais claro e objetivo. Todos os problemas que ainda persistirem são de minha inteira responsabilidade.

** Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do departamento de Linguística da UNICAMP.

¹ A esse respeito, ver os trabalhos citados na bibliografia deste capítulo sobre os temas: as relações entre oralidade e escrita; linguagem e interação; e interação em sala de aula.

a) quais princípios teórico-metodológicos devem ser assumidos, ao se trabalhar a oralidade na sala de aula de Língua Portuguesa, de forma a se apresentar, perceber e discutir as relações de constituição conjunta entre fala/oralidade e escrita/letramento;²

b) quais práticas e/ou gêneros orais devem ser trabalhados em sala de aula de língua materna e/ou na escola, de forma a se evitar o estabelecimento de um “conflito de interesses” entre o trabalho com o “oral” e o trabalho com a “escrita” na escola.

Assim, esse capítulo se organiza da seguinte forma: nesta seção, apresentamos e discutimos, brevemente, já com alguns exemplos, os princípios que regem o trabalho com a oralidade na escola, com base nos PCNs e com base nas propostas desenvolvidas por diversos pesquisadores; na seção seguinte, apresentamos sugestões de práticas e/ou gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula e algumas justificativas para a execução desse tipo de trabalho.

² Para Marcuschi (2001, p. 25-26) a *oralidade* seria “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos. O *letramento*, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia ou Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua em sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros. [...] Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala”.

1.1. Os modos de fala como recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas orais

Gostaríamos que você, professor, ao se propor a trabalhar a *oralidade* em sala de aula, considerasse o fato de que toda a produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos. Ou seja, os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais ou escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor e/ou do receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Nesta seção, vamos tentar apresentar alguns desses aspectos que constituem a oralidade e que mostram que sua natureza é amplamente simbólica (porque significa em muitos planos) e semiótica (porque constituída de múltiplos recursos).

Assim, um primeiro aspecto a ser observado sobre as produções discursivas orais, sejam elas à distância ou face a face, mais ou menos formais, mais ou menos planejadas, diz respeito ao fato de que, ao falarmos, ou seja, ao nos comunicarmos com alguém pelo meio sonoro, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre as várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa.

Quando falamos, nós o fazemos com um determinado “sotaque”, que é reconhecido por meio da percepção de uma pronúncia regional ou socialmente marcada de determinados sons (é o caso das várias pronúncias do “r” ou do “s”, no português brasileiro) e também pela percepção de uma determinada “melodia” da fala, melodia esta constituída por aspectos como o ritmo, a velocidade e a entoação característicos da fala de determinadas regiões e/ou de determinados grupos sociais.

Além disso, quando falamos, podemos fazê-lo com um determinado “tom de voz” (por exemplo, mais ou menos enfático), num determinado ritmo, com certa entoação, mais rapidamente ou com mais vagar, produzindo um maior ou menor número de pausas e hesitações. Tudo isso acontece mais ou menos conscientemente, em função de nossos interlocutores e do contexto social no qual nossa produção discursiva se insere.

Ao longo de nossos primeiros anos de vida, desenvolvemos uma série de competências que dizem respeito, entre outras coisas, à manipulação da nossa voz e de nossa fala. A aquisição de saberes relacionados aos *aspectos suprasegmentais da fala* (*pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala*) constitutivos das práticas e dos gêneros orais é feita junto com a aquisição da língua como sistema e como prática, já que a criança aprende, desde cedo, por exemplo, que a mudança de tom de voz da mãe e/ou do pai sinaliza diferenças nas atitudes deles para com ela.

Assim é que, quando falamos, fornecemos ao outro um conjunto de informações para além dos conteúdos que estamos tentando transmitir: fornecemos informações sobre nossa identidade social (em que estado do País nascemos, a que grupo social pertencemos, por exemplo) e também sobre nossas diversas competências em nos comunicarmos com pessoas/públicos diferentes em situações distintas: como falamos em público, como nos comportamos em uma conversa de grupo, como interagimos com nosso parceiro de conversa, por exemplo, de modo a deixá-lo falar ou não etc.

É interessante pensar que, nos espaços virtuais, como em *chats* ou *salas de bate-papo na internet*, os interlocutores, em contato por um canal eletrônico – o computador –, ao escreverem suas mensagens, sentem-se e comportam-se como se estivessem falando. É exatamente por isso que, nesse tipo de comunicação mediada, os aspectos suprasegmentais são incorporados à escrita digital por meio de convenções diferenciadas, tais como o uso de letras MAIÚSCULAS para indicar aumento do tom de voz no trecho representado por esse tipo de fonte. Por exemplo, se alguém escreve para alguém “FIQUE QUIETO”, isto significa não apenas seu pedido para o outro ficar quieto; significa também que está muito irritado com a pessoa a quem está fazendo o pedido (ou para quem está dando a ordem...).

Então, uma primeira complexidade da produção discursiva oral diz respeito ao fato de que a fala é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasegmento) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala).

Esses aspectos, ao serem conscientemente mobilizados pelo falante, transformam-se em recursos que revelam determinados sentidos sociais compartilhados por um determinado grupo, tais como a origem geográfica de alguém ou, ainda, seu estado de espírito. Mais do que isso, essa “moldura” é constitutiva dos modos de fala dos sujeitos.

Podemos considerar que esses aspectos constitutivos da fala representam uma parte significativa do fenômeno da diversidade linguística. E como a diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais cotidianas, a manipulação desses aspectos é estrategicamente feita pelos falantes de forma a atingir determinados objetivos comunicativos.

A meu ver, nós, professores, precisamos levar nossos alunos a refletir com mais frequência e de forma mais crítica sobre essas manipulações estratégicas feitas por determinados atores sociais: precisamos prestar mais atenção ao que fazem os atores, os comediantes, os locutores e jornalistas de rádio, os palestrantes de diferentes tipos, enfim, precisamos prestar mais atenção a todos os profissionais que, conscientemente, trabalham sua fala com objetivos os mais diversos. A observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas pode levar à compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o envolvimento conversacional, para o uso eficaz de estratégias persuasivas e para a imagem que se quer fazer de si para os outros e/ou dos outros para um público ainda maior.

Ao final deste capítulo, pretendo que você, professor, esteja convencido de que o trabalho mais sistemático e consciente desses e de outros aspectos constitutivos da fala pode contribuir de maneira definitiva para a inserção e manutenção dos sujeitos em diferentes esferas sociais e, conseqüentemente, para a ampliação de suas competências comunicativa, social e interacional.

1.2. Outras linguagens como recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas orais

Uma segunda complexidade, quando se fala em oralidade, diz respeito a um conjunto de linguagens que coocorrem ao mesmo tem-

po em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar.

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a *percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós.

Assim, quando falamos uns com os outros, em interações face a face ou em interações mediadas (como por meio do computador ou da televisão, por exemplo), utilizamo-nos dessas outras linguagens como forma de manter e/ou de modificar tanto o curso da interação como os sentidos produzidos em seu interior. No que diz respeito a certas interações, é interessante ressaltar que

muitos elementos da interação entre adultos e crianças (aí incluídos professores e alunos) dizem respeito aos elementos não-verbais [...], na medida em que os aprendizes sempre confirmam ou refutam alguma informação por meio de olhares, grunhidos, expressões faciais, acenos de cabeça, movimentos corporais e gestuais. (GOULART, 2005, p. 21).

O trabalho de Goulart (2005) sobre a exposição oral em sala de aula mostra que os alunos de uma mesma sala de aula da oitava série do ensino fundamental exibem diferentes competências no que diz respeito aos *aspectos de gesto e movimento corporal* (gestualidade, postura corporal, direcionamento do olhar, expressão facial) envolvidos em suas produções orais em contexto de apresentação de seminário, já que “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com o corpo” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004 [1998], p. 159).

Ao observar as atividades de exposição oral desenvolvidas pela turma com orientação da professora de Língua Portuguesa, Goulart (2005) conclui que a grande maioria dos alunos não explora, no curso de sua exposição, o contato visual com a plateia, preferindo manter os olhos fixos no papel, lendo o texto de cabeça baixa e, muitas vezes, com o rosto tampado pela folha de papel ou pela aba

do boné usado. Esse grupo de alunos não tomou consciência da importância da voz, do olhar e da atitude corporal para a execução de uma exposição oral.

No entanto, outros alunos da mesma turma, apesar de fazerem apenas a leitura em voz alta do texto pesquisado, já manipulam alguns aspectos corporais, tais como um tímido contato visual e gestualidade, que acompanhavam e/ou reforçavam os conteúdos lidos, transformando-os em recursos comunicativos importantes para a construção dos sentidos daquela prática específica de linguagem.

Apenas um grupo de três alunas dessa mesma turma observada pela pesquisadora assume de fato o papel de expositor de um determinado assunto, de forma bastante articulada e diferenciada dos demais, tal como nos descreve a autora:

Embora elas tenham se apresentado portando um texto que servia como suporte de memória, as alunas o movimentavam ora para uma mão, ora para outra, passavam-no para a colega que estava falando, criando uma imagem de integração do grupo frente à platéia. [...] Além disso, elas utilizaram alguns *recursos verbais* (por exemplo, a elaboração de perguntas para estimular a atenção da platéia para o que estava sendo exposto), *não-verbais* (postura corporal ereta, direcionamento do olhar para a platéia e movimento das mãos e da cabeça de forma a dar ênfase ao que estava sendo anunciado) e *prosódicos* (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção da audiência). (GOULART, 2005, p. 160-161).

A partir das observações de Goulart (2005), podemos ver que:

- no interior de uma mesma sala de aula, os alunos exibem diferentes competências em relação à manipulação consciente de seus modos de falar, de suas gestualidades, posturas corporais e expressões faciais;
- faz-se necessário aproveitar as diferentes competências apresentadas pelos alunos de uma mesma turma em relação

à manipulação dos modos de fala e de outras linguagens constitutivas da fala; isso implica o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte dos alunos em relação a seus próprios modos de falar e de se expressar corporalmente e em relação aos modos de fala e de expressão corporal de outros sujeitos, principalmente de pessoas públicas e/ou de pessoas que desenvolvem atividades profissionais voltadas para o público, nos mais variados contextos;

- os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes *recursos comunicativos* quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter a consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos os mais variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola.

Em resumo, quando, no início dessa seção, afirmamos que as produções discursivas (orais ou escritas) apresentam uma natureza complexa e remetem a várias ordens simbólicas, estávamos pensando em mostrar que o “trabalho com a oralidade” na escola implica que compreendamos melhor a natureza básica de seu funcionamento, que diz respeito, até aqui, a duas questões fundamentais:

- a) o fato de que os falantes, ao falarem, não apenas “falam”, mas exibem, no curso de suas *performances* orais, determinados *modos de fala*; esses modos de fala pressupõem, dentre outros aspectos, tanto a pronúncia individual de cada som (sempre social e regionalmente marcada), como também a produção organizada, estruturada (e também, muitas vezes, social, interativa e regionalmente marcada) do fluxo da fala, que envolve aspectos como a produção de

pausas, a entoação, a qualidade da voz, o ritmo e a velocidade da fala). Ambos (pronúncia de cada som e aspectos prosódicos) não apenas emolduram a fala, mas também podem constituir-se em poderosos recursos comunicativos e estilísticos à disposição dos falantes; e

- b) o fato de que os falantes, ao falarem, inevitavelmente combinam a fala com *outras linguagens* que ocorrem ao mesmo tempo que se fala: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial, o direcionamento do olhar; isto confere à fala e às práticas orais uma força performática única e de enorme impacto na manutenção e condução das interações sociais.

É importante ressaltar que a percepção desses dois aspectos relativos à fala e ao campo da oralidade não depende, por exemplo, do grau de escolarização e/ou da classe social dos sujeitos. No entanto, acreditamos que o papel da escola, como agência cosmopolita, plural e crítica de letramento, é o de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos. Essa atitude consciente e reflexiva pode levar os alunos a modificarem suas práticas orais. O trabalho de Goulart (2005) mostra o que acontece depois que os alunos se veem filmados ao longo de um seminário em sala de aula. Imediatamente depois de se verem, começam a se criticar e a repensar a sua *performance* oral.

Muito mais do que isso, a escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

Na segunda parte deste capítulo, procuraremos falar sobre as possibilidades de trabalho em sala de aula na direção tanto do desenvolvimento de atitudes reflexivas dos alunos sobre os modos de fala e as outras linguagens concomitantes à fala, como

da possibilidade de exercício de práticas orais que incentivem o trabalho com esses e outros aspectos característicos do campo da oralidade.

1.3. A imbricação entre fala/oralidade e escrita/letramento no desenvolvimento das competências comunicativas

Uma terceira complexidade da produção discursiva oral é o fato de que há uma imbricação constitutiva entre fala/oralidade e escrita/letramento, mesmo quando se pensa que estamos “apenas falando”. Como atenta Marcuschi (2001), as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos.

O autor propõe a ideia de que as diferenças entre fala e escrita não podem ser vistas em termos de separações estanques, mas em termos de um *continuum* de práticas e de gêneros. Para ele, em um polo mais representativo da fala teríamos as conversas públicas, a conversa telefônica, a conversa espontânea. No polo mais representativo da escrita teríamos os textos acadêmicos, as leis, os artigos científicos, os relatórios técnicos, os pareceres em processos. No entanto, apesar de serem falados, a exposição acadêmica, a conferência e os discursos oficiais estariam mais próximos do campo da escrita do que do da fala. Já as cartas pessoais, os bilhetes, os *outdoors*, as inscrições em paredes e os avisos, apesar de serem escritos, estariam mais próximos do campo da fala. Isto mostra que certas práticas, apesar de orais, são mais profundamente influenciadas pela escrita, e que certas práticas, apesar de serem escritas, são mais profundamente influenciadas pela fala.

De forma a comprovar essa tese de que as semelhanças e diferenças entre fala e escrita não são estanques, mas se dão em termos contínuos ou graduais, Marcuschi (2001) propõe que passemos a observar com mais cuidado o que ele denomina *retextualização*, uma atividade de transformar um texto em outro texto. Para o autor, há quatro possibilidades de retextualização, considerando as relações entre fala e escrita:

- a) da fala para a escrita (por exemplo, da entrevista oral para a entrevista impressa);
- b) da fala para a fala (por exemplo, da conferência para a aula);
- c) da escrita para a fala (por exemplo, do texto escrito para a exposição oral);
- d) da escrita para a escrita (por exemplo, do texto escrito para o resumo).

Como se pode constatar, os processos descritos nas letras (b) e (c) raramente são considerados objetos de ensino na escola. Na verdade, os quatro processos acima deveriam ser igualmente trabalhados, mas não é o que acontece.

Goulart (2005) afirma que, em suas observações, foi possível constatar que a grande maioria dos professores de língua materna assume explicitamente a concepção de que quaisquer que sejam as práticas orais propostas nas atividades didáticas, elas são apenas um mote para se chegar à produção de textos escritos, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta, concepção que conflita fortemente com a proposta de Marcuschi acima mencionada.

Assim, podemos resumir algumas das concepções e atitudes mais comuns presentes em trabalhos, materiais didáticos e práticas de ensino, quando se assume alguma importância da oralidade para o desenvolvimento de competências e habilidades em língua materna:

- a) não trabalhar a oralidade, mas apenas usá-la como um meio para a exploração de diversos outros objetos de ensino – a leitura, a produção de textos escritos e o tratamento de aspectos gramaticais (MENDES, 2005); assim, a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino;
- b) considerar a oralidade em termos dicotômicos, enfatizando-se principalmente o trabalho reflexivo sobre as *diferenças*

entre as duas modalidades, a oral e a escrita, com exemplos bastante estereotipados e/ou por demais evidentes;

- c) ver a oralidade (ou os textos escritos profundamente influenciados pela oralidade) como um *locus privilegiado* para uma reflexão sobre a variação linguística, mas, principalmente, como um *locus privilegiado de observação da língua não padrão*; o oral, então, é associado ao erro e, conseqüentemente, considerado um objeto de correção, de interdição;
- d) trabalhar o oral de maneira unidirecional, ou seja, *o oral apenas como um mote para se chegar à produção escrita*, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta;
- e) enfatizar *excessiva e predominantemente* o trabalho com o que poderíamos chamar de uma “oralidade higienizada e normalizada”, que privilegia o exercício de práticas orais cultas e formais, sem o entendimento de que a construção de uma “oralidade padrão”, assim como da chamada “língua padrão”, ocorre de forma gradual, ao longo de um período bastante longo e na relação de aproximação, contraste e/ou conflito com outras práticas orais, mais coloquiais (privadas ou públicas), menos formais (privadas ou públicas), todas socialmente e/ou estilisticamente marcadas.

Mendes (2005) mostra que algumas dessas concepções e atitudes aparecem nos livros didáticos de Língua Portuguesa. O conjunto de exemplos abaixo exemplifica bastante bem o que Mendes (2005) postula e que resumimos na letra (a) acima.

(1)

Ex. 1. Converse com seus colegas sobre o texto (c. 01, v. 8: 48).

Ex. 2. Converse com seus colegas e professores sobre esses versos (c. 01, v. 7:87).

Ex.3. Diga o que achou do texto (c. 01, v. 7: 31). (MENDES, 2005, p. 145).

Já o exemplo abaixo, apesar de, conforme afirma Mendes (2005), procurar levar o aluno a se posicionar em relação a um determinado tema, revela uma espécie de banalização da tomada da palavra, como se seu mero exercício pudesse levar alguém a se pronunciar oralmente de forma significativa e adequada ao contexto (público ou privado, formal ou informal).

(2)

Ex. 5. Converse com o professor e colegas sobre a conclusão do texto de Diogo Mainard (lido anteriormente). Você concorda com a afirmação de que o Brasil nunca vai conseguir criar uma cultura? O fato de novelas brasileiras estarem sendo veiculadas em outros países destruiria a cultura desses países? Explique. Pense em programas estrangeiros que são veiculados no Brasil pela televisão. O modo de vida nesses países influencia o nosso? De que forma e em que medida? (c. 06, v. 8: 126). (MENDES, 2005, p. 146).

O mais interessante é que os professores acreditam que esses exercícios, sem um trabalho específico com a produção de comentários orais curtos e mais planejados sobre um tema e/ou situação, podem levar o aluno a uma realização fluente e eficaz de gêneros ou textos orais de natureza argumentativa. A esse respeito, Mendes afirma que

não resta dúvida que haverá interação entre os alunos/alunos e o professor na sala de aula e que, ao aluno, será dado espaço a sua voz. No entanto, é necessário se interrogar “se” atividades como essas poderão ser suficientes para ajudar os alunos a passar de uma situação de comunicação ainda muito marcada por características dos gêneros primários (sobretudo considerando os exemplos que priorizam as conversas, simplesmente) a outra, das instâncias públicas e formais. (2005, p. 146).

Para exemplificar os itens (b) e (c) acima, vejamos os seguintes exemplos de atividades de ensino propostas em livros didáticos e retiradas de Mendes (2005, p. 181):

(3)

b) Reescreva o texto usando somente o modo de se expressar *da língua escrita e a norma padrão, tirando as marcas de oralidade* [...]. Você também pode modificar alguns trechos para que fiquem mais claros e menos repetitivos (c. 01, v. 5: 46).

c) Os períodos a seguir apresentam *problemas na formulação das orações adjetivas*. Alguns deles, *talvez, possam ser usados na fala*, mas não os *típicos da linguagem escrita*. Reescreva-os usando adequadamente os pronomes relativos [...]

Por fim, de forma a exemplificar o que formulamos no item (d) acima, ou seja, a oralidade como pretexto para a produção de textos escritos, vejamos os exemplos de atividades presentes em livros didáticos, retirados de Mendes (2005, p. 149):

(4)

Ex. 8. Vocês irão assistir a um filme e, no dia seguinte, discutir oralmente com os colegas. Depois do *debate* em grupo, *cada um vai fazer uma resenha* sobre o filme (c. 03, v. 6: 61).

Ex. 9. *Debatam* a seguinte questão entre todos: Por que a telenovela é um gênero tão popular? *Registrem algumas opiniões em seus cadernos* e guardem-nas para confrontá-las mais tarde com o que vocês vão estudar (c. 06, v. 8: 106).

Conforme as análises desenvolvidas no trabalho da autora, o que ocorre aqui são “momentos de verbalização sobre um determinado texto ou assunto”, para que então se proceda à produção de um texto escrito.

Apesar desse quadro, Mendes (2005) afirma que outro modo de trabalhar a oralidade encontra-se presente (mesmo que mais raramente) nos livros didáticos: o trabalho que visa à *linguagem oral e ao ensino* dos gêneros discursivos das esferas públicas de comunicação, a partir de metodologias de ensino diversificadas, a saber, (i) a de imersão ou vivência de atividades com gêneros orais; (ii) a de transmissão de conhecimentos sobre os gêneros e (iii) a de reflexão sobre as complexidades da oralidade.

(5)

Ex. 18. [Após a discussão sobre exposição oral.] Para se *expor em público* é conveniente ser claro e organizado. A voz também deve ser modulada para destacar as sequências mais significativas. A expressão corporal, os olhares e a posição das mãos também devem ser considerados (p. 15). [Dão-se algumas informações sobre estratégias explicativas definições, conceitos, comentários.] Agora é a sua vez de preparar uma *exposição oral*. Para isso deve planejá-la cuidadosamente para apresentar a informação de modo ordenado, usando recursos explicativos que permitam a seus companheiros entender o assunto. É preciso prever, também, a possibilidade de que eles façam perguntas, o que requer de você uma pesquisa completa sobre o que vai ser exposto (p. 19). [Mostra-se o processo da exposição oral.] Defina o que você quer dizer ao seu público. Obviamente, o tema deverá tratar de algo que você domine. Verifique também se o tema é de interesse da plateia. Repasse consigo o objetivo de sua apresentação, a resposta que espera dos ouvintes e o que pretende que absorvam. É importante delimitar os assuntos muito amplos. Sugerem-se temas e fontes de pesquisa (p. 20). [Oferecem-se alguns temas que podem ser explorados para uma exposição e explicações sobre como selecionar as palavras que auxiliam na delimitação do assunto e fontes e dicas de pesquisas a partir de internet, livros, revistas, vídeos etc.] (p. 21). [Orienta-se sobre como ordenar e relacionar as informações] (p. 25). Em seguida, na página 28, explica-se a estrutura de uma palestra: Esboço: utilizado como uma base para expandir o tema; Introdução: Abertura que possa oferecer ao público uma noção geral da apresentação [...]. Desenvolvimento: Exposição do material informativo propriamente dito [...]; Conclusão: Resumo, importante para sinalizar o final da exposição [...] (p. 28). Indicam-se ainda os recursos audiovisuais, elaboração do texto de notas da palestra e por fim uma avaliação que, entre outras coisas, ressalta os termos adequados ao gênero, encadeamentos das ideias e indica-se

como ensaiar etc. (p. 29-35) (c. 06, v. 7: 15-35). (MENDES, 2005, p. 172).

Segundo a autora, a atividade acima mobiliza elementos que possibilitam a compreensão do que é uma exposição oral, especificamente a palestra. E isso se soma ao fato de o livro didático delinear as informações referentes aos conteúdos, aos interlocutores e ao contexto de produção. Assim, para a autora, a proposta acima contempla a explicitação das dimensões necessárias para o conhecimento do objeto (palestra) e faz com que as capacidades de ação pressupostas de serem desenvolvidas nos alunos sejam apreendidas de formas bastante concretas.

Estivemos interessados, até aqui, em delinear alguns princípios para o trabalho escolar com a oralidade e mostrar alguns pontos críticos do trabalho que vem sendo desenvolvido na sala de aula. Ressaltamos ainda que não refutamos a importância das práticas comunicativas orais na sala de aula, mas chamamos a atenção para o fato de que transformar a oralidade (suas práticas e gêneros) em objeto de ensino ultrapassa o exercício da comunicação oral. Na próxima seção, tentaremos esboçar propostas que evidenciem a natureza complexa e detalhada desse trabalho com o oral, considerando-o um legítimo objeto de ensino.

2. Algumas sugestões para o trabalho em sala de aula com práticas e/ou gêneros orais

Em uma matéria do caderno especial *Folha Equilíbrio*, do jornal *Folha de São Paulo*, publicada em 25 de junho de 2009, a psicóloga Rosely Sayão tematiza o problema sobre de quem é a responsabilidade da socialização inicial das crianças. Para ela, deveria, inicialmente, ser da família:

Por exemplo: o ato de falar. Não basta que os pais ensinem a criança a nomear e pronunciar as palavras corretamente para se expressar. É preciso que ela aprenda a se comunicar, ou seja, a usar a fala na relação com os outros.

No entanto, para a psicóloga, dois fatores importantes fizeram com que isso não aconteça mais no interior das famílias: o fato de que os pais acatam sem maiores questionamentos o comportamento social de seus filhos e o fato de que há poucas oportunidades de socialização no interior mesmo das famílias. Para ilustrar isto, Rosely Sayão afirma que

cada vez menos as famílias se reúnem para uma refeição ou compartilham períodos juntos. A casa tornou-se um ambiente em que cada integrante da família tem sua própria vida. O individual superou o coletivo também no interior das famílias. Por isso, muitas crianças chegam à escola sem saber como estar com os pares, com os adultos e no grupo e lá precisam aprender quase tudo. Essa é a nossa realidade.

Por isso, ela diz que os professores não podem considerar que estão “perdendo tempo” quando impõem às crianças alguma disciplina em sala de aula, já que, para ela, “criar a ambiência positiva para o ensino é parte integrante da aula, afinal”.

Chamamos a atenção para esta matéria jornalística porque parece que a própria sala de aula, como lócus, e a própria aula (e as atividades que se desenvolvem nela), como evento comunicativo, podem e devem constituir-se, em muitos momentos, como objetos de ensino privilegiados. Para tanto, é preciso considerar que há uma diferença grande entre a interação professor-alunos nas séries iniciais e aquela que ocorre nas séries mais avançadas.

Parece que, na maioria dos contextos das séries iniciais, a interação professor-aluno, pela própria estrutura interdisciplinar do ensino nessas séries, permite um tipo de interação mais próxima e significativa (para ambas as partes) entre os pares e entre professor e alunos. Nessas séries, os professores acabam por adotar uma atitude de maior atenção em relação ao que a criança fala. Isso acaba por levar ao desenvolvimento nos alunos de um conjunto grande de habilidades fundamentais e que levam a um bom termo as interações entre esses sujeitos nesses contextos.

De acordo com estudos como o de Diedrich (2001), em contextos de solicitação de tarefas à criança e de estabelecimento de uma interação altamente monitorada de sua fala por parte do adulto (como acontece na escola), nota-se o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, já que, nesses contextos específicos, elas exibem o domínio progressivo de estratégias textuais características da produção discursiva oral, como a repetição, a paráfrase e a correção. Estas são usadas para diversos fins: o de garantir a compreensão por parte do interlocutor, o de se fazer mais claro, o de enfatizar um determinado sentido, o de impor suas ideias etc. Além disso, observa-se, nesses contextos, a ocorrência frequente de negociações pela linguagem, propostas principalmente pelas crianças, em relação às tarefas que lhes são solicitadas.

À medida que os alunos avançam na escolaridade e a sala de aula passa a ser o lugar social onde acontecem fundamentalmente aulas expositivas, ocorre uma mudança drástica na interação entre professor e alunos. O principal objetivo do professor, nesse contexto, passa a ser o de transmitir informações. Disso decorre que sua fala é a mais importante e a predominante na sala de aula. O diálogo³, quando estabelecido na sala de aula, é incentivado apenas para que os alunos confirmem, parafraseiem ou complementem as informações que estão sendo fornecidas pelo professor. É nesse contexto que se forma o *discurso da aula*, caracterizado principalmente pela perda do reconhecimento do outro como interlocutor e pela flutuação entre presença e ausência do aluno em termos cognitivos do que acontece na sala de aula.

Assim, há pouco espaço para o desenvolvimento de atividades que ampliem a competência comunicativa dos alunos no que diz respeito às complexidades básicas da fala (mencionadas na primeira parte deste capítulo), ao reconhecimento do outro como interlocutor legítimo e ao envolvimento com o processo de construção do conhecimento.

No entanto, é possível ter um contexto de aula sem que seja necessário abrir mão do objetivo de fazer com que o aluno tenha

³ A esse respeito, ver os trabalhos de Marcuschi (2005), Silva (2002; 2005) e Rojo (2007) sobre as interações entre professor e aluno na sala de aula.

acesso a novas informações, necessárias tanto para sua progressão no processo de escolarização como também para sua inserção no mundo social como cidadão de uma sociedade democrática.

Uma primeira sugestão seria a própria eleição de novos objetos de ensino. Por exemplo, o estudo de Azanha (2008) mostrou que a exploração dos gêneros midiáticos como notícias, comentários e entrevistas televisivas, com o objetivo principal de fazer com que os alunos construam de forma colaborativa e conjunta os conhecimentos sobre os sentidos veiculados nesses e por esses gêneros, contribui para que, em primeiro lugar, os alunos aprendam a ouvir o outro. Trabalhar com o campo da oralidade pressupõe necessariamente a contínua “apuração do ouvido”.

Além disso, o referido estudo também mostra que, quando colocados em uma situação de interação mais simétrica (sem a intervenção mas com a supervisão do professor) e no contexto de um grupo menor de participantes (de quatro a seis pessoas), os alunos passam a ter uma postura diferenciada: envolvem-se com a atividade de linguagem proposta, elegem o outro como interlocutor legítimo (o que tem um impacto imediato na maneira como formulam e reformulam sua produção discursiva), apresentam uma atitude colaborativa em relação ao que os interlocutores dizem e também conseguem discordar e/ou entrar em conflito com o(s) outro(s) de forma polida. Sem falar que os alunos passam a de fato exercitar e refletir sobre as outras linguagens próprias dessa situação comunicativa específica (direcionamento do olhar, gestualidade e expressão facial).

A eleição de novos objetos de ensino – a própria aula, os gêneros midiáticos (radiofônicos, televisivos ou cinematográficos) e digitais (vídeos e textos da internet) – é de importância vital para que o trabalho com a fala/oralidade surta os efeitos desejados por todos.

Também é fundamental que ocorra a mudança de postura do professor, tanto na aula como na condução das atividades didáticas. Se trabalhar com o campo da oralidade pressupõe uma escuta e um olhar apurados, é imperioso que o professor desenvolva:

- uma atitude menos intervencionista e mais observadora da produção discursiva oral de seus alunos, sem abrir mão,

no entanto, de comentários avaliativos mais gerais e de um momento de avaliação dessa produção discursiva;

- uma metodologia de apresentação de conteúdos que de fato permita a emergência de questionamentos e comentários por parte dos alunos sobre os conteúdos apresentados (a esse respeito, uma excelente sugestão para inspiração é assistir ao filme francês *Entre os muros da escola*, observando a estrutura de participação nas aulas mostradas nesses e em outros filmes; outros dois filmes recomendados são *Escritores da liberdade* [americano] e *Pro dia nascer feliz* [brasileiro]);
- estratégias didáticas que levem os alunos a refletir sobre suas práticas de linguagem e sobre suas atitudes em relação às práticas de linguagem dos outros (a esse respeito, ver a metodologia desenvolvida por Goulart [2005], relativa ao desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos para o exercício da exposição oral).

A nosso ver, portanto, um trabalho com a oralidade, compreendida como em constante imbricação com os processos e práticas de letramento e de escrita, deveria partir de duas orientações básicas:

não há um “oral” determinado, mas os “orais”, “atividades de linguagem realizadas oralmente; gêneros que são praticados essencialmente por meio da oralidade”. (ROJO, 2001, p. 56).

a escrita deve ser vista “como uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo: a das produções de linguagem que dão sentido e forma à realidade social”. (SIGNORINI, 2001, p. 126).

Partindo, então, dessas orientações, daremos um exemplo de como tanto as práticas orais como as práticas escritas são múltiplas, diversas e imbricadas entre si e fazem parte de um fluxo discursivo responsável pela produção social dos sentidos. Vejamos a transcrição

de um trecho de fala da mediadora do programa *Câmara Agora Especial*⁴, Cláudia Brasil (L1), anunciando o tema do debate:

Exemplo 1

- L1 [dirigindo-se aos telespectadores] olá... está no ar mais um debate ao vivo pela TV Câmara com transmissão simultânea... pela rádio Câmara... o tema de hoje... planos de saúde... durante uma hora vamos discutir este assunto... você pode participar... mandando a sua pergunta pelo telefone 080061699619... aguarde o atendimento... e tecle na opção 1... ou mande um mail para camaraagora@camara.gov.br e indique quem é que você quer que responda... a sua pergunta... vamos... conhecer os participantes do debate... Aqui no estúdio estão Fausto Pereira dos Santos... diretor presidente... da Agência Nacional de Saúde Suplementar... ANSS e o deputado Pinotti do PFL de São Paulo... O deputado é médico e fez parte da CPI dos planos de saúde... No salão verde participam o deputado... Mário Beringer do PDT de Minas Gerais... Ele também é médico e faz parte da CPI dos planos de saúde... O outro participante... é Arlindo Almeida... presidente da Associação Brasileira de Medicina de Grupo... Abramge...⁵

Acredito que um primeiro aspecto que logo chamaria a atenção de um professor de língua materna perante esse dado seria o fenômeno da pausa. Ela (a pausa) é o recurso prosódico que tem maior

⁴ O programa é transmitido simultaneamente pela Rádio Câmara e pela TV Câmara de Brasília, emissoras estatais e que se intitulam “veículos de promoção da educação e de divulgação da cultura, das artes, de regiões e assuntos brasileiros” (Cf. AQUINO, 2005, p. 179).

⁵ Esse dado foi retirado do trabalho de Aquino (2005), intitulado *Diálogos da mídia: o debate televisivo*.

visibilidade (dada a natureza da transcrição feita) e que desponta como o recurso organizador dessa fala. Esse trecho de fala, por sua vez, é produzido por um sujeito que tem um papel social bastante público (uma jornalista) e que se dirige, nesse momento, para a plateia de ouvintes e de telespectadores bastante ampla.

O fenômeno da pausa é, então, imediatamente reconhecido pelo professor como um fenômeno típico da fala a ser trabalhado na relação de diferença com a escrita, já que esse trecho poderia ser facilmente retextualizado (transformado em um texto escrito), acompanhado da devida pontuação que não necessariamente coincide com as pausas feitas na fala. Nesse sentido, esse tipo de trabalho parece dar conta dessas diferenças entre fala e escrita e, ao mesmo tempo, reforça uma visão de que as práticas orais são (ou devem ser) sempre socialmente valorizadas, cultas e mais formais.

Se o objetivo é, de fato, trabalhar com o campo da oralidade e com suas características, um professor de 7º ano, por exemplo, poderia:

- a) *produzir* um trecho de fala parecido com esse; (re)produzir um programa jornalístico, modificando-se os temas e as personalidades a serem apresentadas; nesse sentido, o trabalho seria focado, em um primeiro momento, nessa *parte inicial da produção discursiva oral da jornalista*, que, provavelmente, não se mantém da mesma maneira ao longo do debate e de seu papel como mediadora; ao se solicitar que o aluno produza uma sequência textual específica como esta, que introduz um tema a ser debatido e apresenta os participantes do debate, *trabalham-se*, a um só tempo, *aspectos discursivos* (Que tema seria importante para um público amplo de rádio e TV? Quais pontos de vista seriam representados?), *aspectos textuais* (A organização do texto de apresentação pode ser diferente do trecho exibido?); *aspectos prosódicos e também relativos à pronúncia das palavras* (Com que velocidade e ritmo se deve falar? O “sotaque” do locutor deve ser ressaltado ou deve ser atenuado? Como deve ser trabalhada a qualidade da voz do locutor?) e *outras linguagens concomitantes à fala* (Como ocorrem a gestualidade, a expressão facial e o olhar do locutor? [caso o programa seja veiculado pela TV]);

- b) observar vários apresentadores de rádio e TV, de forma a comparar os vários recursos mobilizados por eles no momento, por exemplo, em que abrem seus programas, considerando principalmente as diferenças entre os tipos de programa e de público;
- c) comparar o início da fala de diferentes locutores em programas de entrevistas com suas falas ao longo da entrevista, em seu papel de mediador; perceber se há modificação tanto nos modos de fala como também na gestualidade e na expressão facial (caso os programas sejam veiculados pela TV);
- d) comparar a fala do entrevistador com a fala de um dos entrevistados, procurando perceber as semelhanças e diferenças relativas aos vários aspectos dos modos de fala de cada um e das outras linguagens mobilizadas por cada um deles, considerando tanto o papel que cada um desempenha neste evento comunicativo como seus objetivos;
- e) perceber em que medida tanto a fala do entrevistador como a dos entrevistados pressupõe processos de retextualização da escrita para a fala, ou seja, o quanto essas falas resultam de conhecimentos de ambas as modalidades que foram, em muitos momentos, organizados em função da prévia leitura e da produção de textos escritos relacionados ao tema em debate.

Enfim, a partir de um pequeno trecho de fala, foi possível conceber algumas primeiras sugestões que mostram como “o oral”, na verdade, pode ser visto e exercitado no interior da sala de aula como uma multiplicidade de práticas complexas, que envolvem conhecimentos e habilidades de várias ordens e são, a um só tempo, semelhantes e conflitantes entre si: a fala de um entrevistador como o Jô Soares é radicalmente diferente, mas também semelhante, em muitos aspectos, à fala de outro entrevistador, o roqueiro *punk* João Gordo.

Além disso, percebe-se, nessas sugestões, que a produção escrita não necessariamente precisa ser o centro do ensino da língua

materna, já que os contextos nos quais os sujeitos terão de circular e se inserir demandam uma competência comunicativa bastante ampliada e maleável, tanto na oralidade como na escrita, além do desenvolvimento de uma percepção crítica da linguagem e dos sentidos sociais produzidos no curso das interações.

Um trabalho mais sistemático e centrado nos aspectos básicos e constitutivos das práticas orais (modos de falar, outras linguagens concomitantes à fala e organização textual e discursiva própria dos textos falados) revela o que já afirmava Marcuschi:

uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (2001, p. 9).

Por fim, alguém poderia perguntar: em que medida o trabalho desenvolvido com um trecho de fala como este pode levar o aluno ao desenvolvimento de uma competência comunicativa mais ampla, tanto em termos orais como escritos?

A nosso ver, somente o trabalho efetivo do professor de língua materna objetivando a produção e a compreensão progressivamente críticas de gêneros do discurso, de práticas comunicativas e de sequências textuais específicas por parte do aluno pode levá-lo a um estágio de domínio de muitos gêneros e práticas, sejam elas orais ou escritas. O que de fato faz com que o aluno estacione nos conhecimentos que já possui, adquiridos na escola e/ou fora dela, é a descrença no trabalho sistemático, constante e cumulativo passível de ser desenvolvido no interior da sala de aula e da escola.

Nenhum texto, material didático ou curso conseguirá suprir a constante busca dos professores por respostas que melhorem tanto sua prática como o desempenho de seus alunos. No entanto, acredito que tanto a escola como as salas de aula ainda se configuram em espaços dos mais importantes em nossa sociedade, nos quais é possível, de forma democrática e única, exercitar, observar, refletir e comentar (sobre) as mais variadas formas de interação. Além disso, é a partir desse universo, no qual o processo de construção de conhecimentos

deve ser central, que novas perguntas e interesses podem surgir, fazendo com que os sujeitos (professores e alunos) desenvolvam o amor pelo conhecimento e, por que não, pela linguagem.

Para terminar este capítulo, gostaríamos de fazer um último comentário: algum dia desses, algum material didático e/ou prática didática ainda vai mais sistemática e recorrentemente “cumprir seu ideal” de abordar a produção poética popular, como a de Patativa do Assaré (que se motivou a fazer poesia influenciado pela escuta da leitura em voz alta de folhetos de cordel que lhe fazia seu irmão) ou como a dos sambistas e compositores, reconhecendo que todos os poetas e compositores populares figuram entre os grandes nomes da poesia nacional, por unirem “denúncia social com lirismo, consciência política com profunda percepção humana”⁶. Esse é um sonho falado, e até cantado, mas ainda não escrito.

Referências

AQUINO, Z. de O. Diálogos na mídia – o debate televisivo. In: PRETI, D. (Org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 171-194.

AZANHA, E. F. de S. **Gêneros televisivos na escola**: a co-construção dos sentidos nas interações dos alunos de ensino médio. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

BENTES, A. C. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. (Livro do aluno). São Paulo: Global, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

_____. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. (Livro do professor). São Paulo: Global, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

DIEDRICH, M. **O texto falado da criança**: estratégias de construção. Passo Fundo: UPF, 2001.

DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO,

⁶ Esse trecho foi retirado da matéria escrita por Bruna Buzzo sobre Patativa do Assaré, publicada pela revista Caros Amigos, em julho de 2009.

G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-127.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs. Trads.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas.

GUMPERZ, J. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-_____. (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 58-82.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MENDES, A. N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos: algumas reflexões**. PUC-SP/LAEL, 18 out. 2005.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Lingüística aplicada: suas faces e interfaces**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. (Projetos paralelos – NURC/SP, v. 5).

_____. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 19-44. (Projetos paralelos – NURC/SP, v. 7).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos

*Jacqueline Peixoto Barbosa**

A exemplo de outros países, a partir da década de 1980 teve início, no Brasil, um processo mais intenso de mudança em termos de proposições curriculares para a área de Língua Portuguesa¹, que buscou recolocar o lugar dos conhecimentos linguísticos (sobretudo, da gramática) no ensino-aprendizagem de línguas. Se hoje é consenso que esses conhecimentos não devem ser o foco principal desse ensino, o mesmo não pode ser dito em relação ao lugar que o trabalho com esses conteúdos pode/deve ocupar.

Deve-se ou não ensinar gramática? Para que/por que ensinar gramática? Que tipo de conteúdo deve ser priorizado? Quando? De que modo se deve ou pode ensiná-la? Como articular o trabalho com a gramática e as demais práticas de linguagem – compreensão e produção de textos orais e escritos? A gramática deve ser ensinada somente no interior dessas práticas ou deve também ser trabalhada paralelamente? Gramática ou análise linguística?

Passadas três décadas dessa mudança de ênfase na organização curricular no ensino de línguas, faz-se necessário mapear algumas das principais respostas que vêm sendo dadas às questões colocadas,

* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora do departamento de Linguística da PUC-SP.

¹ O que não significou necessariamente mudanças substantivas ou imediatas nas práticas pedagógicas. Entre os documentos curriculares e o currículo em ação, aquele efetivamente desenvolvido na sala de aula, há um longo, contraditório e conflituoso caminho a percorrer.

como forma de possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas da escola básica na direção de uma formação que possibilite uma participação mais plena nas múltiplas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem verbal. São essas as questões que perpassam o presente capítulo.

1. O lugar da gramática no ensino da língua materna ao longo dos tempos

O ensino da gramática sempre foi, de alguma forma, associado ao ler e ao escrever bem. O entendimento do que seja *ler e escrever bem* é que foi se transformando (ou não) ao longo do tempo. Na perspectiva de um ensino mais tradicional, aparece mais relacionado à norma culta (para poder compreender, apreciar e, eventualmente, imitar os grandes escritores) e/ou à norma padrão: expressar-se “corretamente”, de acordo com as regras do “bem dizer” (o mais próximo possível desse ideal abstrato e “correto” de língua). Sob a influência dos estudos pragmáticos, enunciativos e discursivos e do desenvolvimento da sociolinguística, pelo menos no plano programático, a perspectiva mudou: ensinar gramática para alguns, mais radicais, pode ser quase dispensável e, para outros, justifica-se pelo fato de poder se reverter para os usos da linguagem – compreensão e produção de textos –, mas em uma perspectiva diferente do que seja *ler e escrever bem*. Alguns conteúdos gramaticais podem ajudar, no processo de compreensão de textos, a perceber implícitos, intenções, ações, posicionamentos, efeitos de sentido etc. presentes nos vários textos em circulação social e, na produção de textos, a se adequar melhor a diferentes objetivos e situações. A norma culta passa a ser uma das variedades a serem ensinadas e não a única a ser considerada².

Sob a influência de perspectivas teóricas que tomavam o texto e/ou o discurso como objeto de estudo, denunciavam-se as limitações da gramática tradicional, seja pelo limite de sua abrangência – chega-se, no máximo, à análise do período –, seja pela inconsis-

² Vários autores defendem o ensino da norma culta como uma das variedades que devem ser contempladas, mas com outra ênfase e em outras bases metodológicas. Ver, por exemplo, Possenti (1996), Antunes (2003) e Bagno (2003).

tência de algumas de suas definições e conceitos (multiplicidades de critérios não explicitados, insuficiências explicativas etc.). Além disso, indicadores de avaliação do sistema de ensino e de avaliação da aprendizagem de alunos da educação básica, que passaram a ser mais sistemáticos no Brasil a partir da década de 1990, denunciavam o fraco desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e produção de textos³. Tais dados sinalizavam o fato de que o ensino centrado na gramática (e na norma padrão), ênfase comum até então, não estava se revertendo para os processos de compreensão e produção de textos dos alunos. A ideia de que o conhecimento das estruturas da língua por si só melhoraria o desempenho de seus usuários mostrou-se equivocada. Mudar o foco do ensino de língua tornou-se, então, um imperativo pedagógico e político⁴.

2. Da gramática à análise linguística: as práticas de linguagem na escola

Pelas razões expostas anteriormente, cada vez mais o texto e o discurso passam a ser propostos como objeto de ensino. A partir da década de 1980, documentos curriculares brasileiros⁵ começaram a propor a organização do ensino de português em termos de *práticas*: prática de leitura, prática de produção de textos e de análise linguística⁶.

³ Ver, a esse respeito, o Capítulo 1, neste volume.

⁴ Diversos são os trabalhos de pesquisadores brasileiros que, a partir da década de 1980, apontam para essa necessária mudança de foco, contrapondo a tradição gramatical a um ensino de língua voltado para o uso. Dentre esses, destacam-se Geraldi (1984, 1991, 1996) e, para uma abordagem mais recente, Antunes (2003).

⁵ Ver, por exemplo, os seguintes documentos curriculares escritos em três décadas diferentes: *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa* (Brasil, MEC, 1986, disponível em <<http://www.cipedia.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=152904>>, acesso em 10 fev. 2010); *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (Brasil, MEC/SEF, 1998, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>, acesso em 10 fev. 2010) e *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (São Paulo, PMSP/SME/DOT, 2007, disponível em <<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/port.pdf>>, acesso em 10 fev. 2010).

⁶ Os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*, ao enfatizarem a importância do trabalho com a linguagem oral, sobretudo dos gêneros orais públicos, acrescentam mais uma (ou duas) prática(s): compreensão e produção de textos orais.

Tais práticas devem basear-se na unidade textual, de maneira articulada, seja nas atividades de compreensão ou nas atividades de produção de textos. Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior das *práticas de análise linguística* (que contemplariam também outros conteúdos) que, por sua vez, devem estar intrinsecamente relacionadas às práticas de uso da linguagem – compreensão e produção de textos. Trata-se de selecionar conteúdos a partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e compreensão de textos.

Visto dessa forma, o trabalho com a gramática deixa de se basear em classificações descontextualizadas e volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos.

Definindo a expressão *análise linguística*, Geraldi (1991) faz referência a:

este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Ainda segundo esse autor, a análise linguística compreenderia as atividades *epilinguísticas* e as *metalinguísticas*. As primeiras dizem respeito a uma reflexão *sobre a linguagem*, orientada *para o uso de recursos expressivos* em função de uma dada situação de comunicação. Já as atividades metalinguísticas dizem respeito a uma reflexão sobre os recursos expressivos, tendo em vista a *construção de noções e/ou conceitos*, com os quais se torna possível classificar esses recursos. Supõem, assim, a construção de uma *metalinguagem* que possibilitaria falar sobre o funcionamento da linguagem, os gêneros do discurso, as configurações textuais, as estruturas morfossintáticas etc.

As atividades *linguísticas* (ou de uso) devem preceder as atividades de *análise linguística* e, dentro dessas, as atividades *epilinguísticas* devem anteceder as atividades *metalinguísticas* e ambas devem também ser orientadas para o uso.

Mesmo correndo o risco de imprecisão, que toda síntese esquemática desse tipo pode conter, Mendonça (2006) propõe um quadro que procura explicitar as diferenças básicas entre o ensino de gramática e o trabalho com análise linguística:

Ensino de gramática

Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.

Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.

Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.

Privilégio das habilidades metalinguísticas.

Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.

Centralidade da norma-padrão.

Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.

Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.

Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.

Prática de análise linguística (AL)

Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.

Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação de casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.

Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.

Centralidade dos efeitos de sentido.

Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.

Unidade privilegiada: o texto.

Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Como se pode observar, as diferenças presentes em todos os itens elencados derivam da mudança na concepção de linguagem: de uma visão centrada na estrutura passa-se a uma visão enunciativo-discursiva, centrada no texto e no discurso.

Consonante com essa perspectiva, o *Guia de livros didáticos de língua portuguesa, PNLD 2008*, postula o seguinte princípio orientador dos critérios de avaliação dos livros didáticos (LDs):

as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos. (p. 12).

Num segundo nível de especificação, como critério classificatório relativo ao item *Reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos linguísticos*, esse mesmo documento considera que:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a análise de fatos da língua e da linguagem.

Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- *subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;*

- *estar relacionados a situações de uso;*

- *considerar e respeitar a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto;*
- *estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados. (Guia de Livros Didáticos, PNLD 2008, p. 15).*

Finalmente, um terceiro nível de detalhamento, a grade de critérios de avaliação dos conhecimentos linguísticos abordados nos LDs, presente no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008* (p. 39-40)⁷, explicita um pouco mais os conteúdos e a abordagem metodológica recomendada.

Nesses critérios, os tópicos mesclam questões relativas aos conteúdos com aspectos relativos à abordagem metodológica. Por exemplo:

“Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias?” ou “A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato linguístico estudado (e não como um fim em si mesma)”. (BRASIL, 2007, p. 39-40).

Não sem razão, a questão de “o que” trabalhar (conteúdos e habilidades) aparece articulada ao “como” trabalhar, e vice-versa. Quanto a “o que trabalhar”, ou seja, as categorias de conteúdos, pode-se depreender desses critérios:

- a) descrição gramatical (morfologia, sintaxe etc.);
- b) variação linguística;
- c) vocabulário/léxico;
- d) relação fala/escrita;
- e) convenções da escrita (sistema de escrita, conhecimentos fono-ortográficos, pontuação etc.);

⁷ Para ver mais em detalhes, disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

- f) propriedades dos gêneros do (ou tipos de) discurso/tipos de texto;
- g) aspectos discursivos (responsáveis por efeitos de sentido) e textuais (responsáveis pela coesão).

Vale comentar que, em relação ao ensino tradicional de língua portuguesa, parte dos conteúdos gramaticais (“*o que ensinar*”) continua presente, acrescida de outros conhecimentos – epilinguísticos e metalinguísticos –, relativos a textos e gêneros do discurso, mas o *peso dado* a esses conteúdos (e aos conhecimentos linguísticos de uma forma geral), a *finalidade* (para que ensinar gramática) e a *metodologia* (como trabalhar com gramática) mudam radicalmente.

Relacionando esses “conteúdos” com o “como” trabalhá-los, duas grandes questões então se colocam:

- Como articular os conhecimentos linguísticos com as demais práticas?
- Como garantir uma perspectiva de construção e reflexão em oposição a uma metodologia de cunho transmissivo?

3. Como articular os conhecimentos linguísticos com as demais práticas?

De início, é preciso considerar que os gêneros do discurso têm uma dupla inserção em várias propostas curriculares atuais. Por um lado, colocam-se como um dos critérios organizadores do trabalho com todas as práticas⁸, já que é um dos elementos que as contextualiza e materializa.

⁸ Basta ver sua presença nos critérios de avaliação das práticas de leitura e produção do *Guia de Livro Didático PNLD 2008*. Nos critérios de seleção de textos: “Os gêneros discursivos são o mais diversos e variados possível?”; nos critérios relativos ao trabalho com produção de texto “As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?”.

Ao insistir no vínculo dos gêneros do discurso com as esferas de atividade humana (que também se constituem como esfera de comunicação), Bakhtin (2003) acentua uma perspectiva contextualizada de abordagem dos gêneros, compatível com as perspectivas enunciativo-discursivas, anteriormente apontadas, que vêm pautando as propostas curriculares de Língua Portuguesa. Dominar os gêneros é então ampliar as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, a produção e escuta de textos; daí a diversidade dos gêneros ser um dos eixos organizadores do próprio currículo.

Por outro lado, os gêneros se colocam como um dos objetos de ensino-aprendizagem, relacionados à prática de análise linguística. Aspectos relativos à sua forma composicional, seu estilo, seu contexto geral de produção devem ser “conteúdos” de trabalho e devem pautar a construção de habilidades.

De igual forma, quando lemos ou escutamos algo, nosso conhecimento sobre as configurações dos gêneros que engendram esses textos nos ajuda a criar um horizonte de expectativas – levantar hipóteses, fazer previsões, ajustar nossos conhecimentos etc. –, o que é essencial para nossa compreensão. Ora esse “domínio” dos gêneros, essa apropriação de seus usos, não está dado de antemão quando o aluno adentra a escola, sobretudo no que diz respeito aos gêneros escritos e aos gêneros orais públicos. Por essa razão, é preciso promover essas aprendizagens.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso passam a ser considerados um dos objetos de ensino, *articuladores* de conteúdos, habilidades e procedimentos inerentes à compreensão e produção de textos orais e escritos que precisam ser aprendidos e/ou desenvolvidos. A partir do trabalho com os diferentes gêneros, as várias práticas de linguagem podem ser articuladas. Dessa forma, certas propriedades dos gêneros, relacionadas a suas condições gerais de produção, passam a fazer parte dos conteúdos que integram a análise linguística.

Neste sentido, é importantíssimo refletir sobre quais propriedades dos gêneros devem ser objeto de análise na escola. Certamente não todas (o que só contribuiria para um excesso desnecessário e sem sentido de metalinguagem). Uma coisa é o interesse dos pesquisadores e dos participantes de uma esfera na configuração e

descrição dos gêneros que nela circulam. Outra é o objetivo que a escola tem ao didatizar esses gêneros. As próprias práticas de leitura, escrita, produção oral e escuta devem pautar essa escolha. O que é necessário para que os alunos participem dessas práticas de linguagem, para que escrevam textos adequados ou possam compreender efetivamente um texto? É no contexto dessas respostas que o trabalho com as propriedades dos gêneros deve ter lugar.

Exemplos de práticas escolares podem ajudar a concretizar o movimento metodológico proposto de articulação das práticas.

Exemplo 1:

Um professor de 8º ano trabalha a leitura de duas notícias de jornal sobre o mesmo fato. As manchetes das notícias são as seguintes:

Jornal 1 - **ALUNOS DA USP INVADEM REITORIA**

Jornal 2 - **ASSEMBLEIA DECIDE PELA
OCUPAÇÃO DA REITORIA**

O professor trabalha primeiro a notícia 1, propondo perguntas mais essenciais sobre o acontecido: *Por que invadiram a reitoria? Como foi a ocupação?* Na sequência, trabalhando no nível da intertextualidade, propõe a leitura da notícia 2 e questões que exploram seu conteúdo em relação ao já sabido – fatos relatados na notícia 1: *Há algum acréscimo de informação ou alguma informação diferente da outra notícia?*

Depois, o professor lança uma questão que, num nível mais profundo, explora a interdiscursividade: *Alguma das duas manchetes pode ser considerada mais favorável aos estudantes da USP? Qual? Por quê? Qual a opinião de vocês sobre o fato? Os alunos agiram acertadamente?*

O professor propõe, então, mais pares de possíveis manchetes e algumas perguntas a elas relacionadas, como:

**MORADORES DE ZONAS DE MANANCIAIS
SÃO DESPEJADOS**

MORADORES DE REGIÕES DE MANANCIAIS SÃO TRANSFERIDOS

Qual das duas manchetes explicita mais a humilhação dos moradores de zonas de mananciais? Por quê? Que versão interessaria mais à prefeitura, que supostamente teria ordenado a realização da operação?

Por fim, o professor faz o seguinte encaminhamento: *Vimos que notícias são relatos de fatos tidos como importantes para o público em geral. Vimos também que a notícia traz um relato objetivo de fatos. A partir desses exemplos discutidos, podemos afirmar que um relato totalmente neutro dos fatos é algo possível? Por quê?*

Retomando o percurso, teríamos o seguinte:

- o professor começa propondo uma atividade de leitura – prática principal em jogo, recuperando intertextualmente os conteúdos de duas notícias;
- ao focar comparativamente as manchetes, o professor explora conhecimentos linguísticos relativos ao vocabulário/escolha lexical (invadir/ocupar) e aos efeitos de sentido provenientes dessa escolha, adentrando num nível interdiscursivo que amplia a possibilidade de compreensão das notícias (conhecimento linguístico a serviço da prática de leitura) e solicita um posicionamento dos alunos ante o fato relatado;
- ao dar as duas outras manchetes e lançar a sequência de perguntas que propõe, o professor fornece um contexto para generalização de características da notícia e do seu contexto de uso (pretende-se que sejam relatos objetivos de fatos – estilo da notícia –, mas a própria condição de uso da linguagem impede que os relatos veiculados sejam totalmente neutros, pois temos que escolher entre palavras possíveis, o que destacar, ordem de dizer etc. e essas escolhas frequentemente favorecem mais a um lado do que a outro, quando duas perspectivas ou mais estão em jogo). Toda essa sequên-

cia de questões é centrada na construção de conhecimentos linguísticos – características do gênero, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de vocabulário etc.

Espera-se que, ao se deparar com outras notícias, o aluno possa refletir sobre a escolha de determinadas palavras e os efeitos de sentido que podem evocar, sem necessariamente confrontar duas notícias de um mesmo fato (algo que não fazemos com tanta frequência no nosso dia a dia), podendo assim compreender mais efetivamente uma notícia – conhecimentos linguísticos que se reverterem para o uso. Para isso, é importante que o professor trabalhe, de tempos em tempos, outras tantas notícias, com o foco de trabalho voltado para a leitura, lançando mão desses conhecimentos para possibilitar a compreensão. Nesse caso, foi necessário garantir um momento específico para tratar dos conhecimentos linguísticos – o momento 3 – para que esses pudessem se reverter para o uso, mas, para que esse processo se dê, é fundamental propor posteriormente (depois do trabalho com certos conhecimentos linguísticos) mais situações de uso – leitura, escrita, produção oral e escuta – que possam supô-los ou requerê-los.

Exemplo 2

Um professor de uma turma de 2ª série (atual 3º ano do ensino fundamental de 9 anos) trabalha contos de fadas com seus alunos. Durante e após a leitura de vários contos de fadas e um trabalho com a compreensão das histórias – atividades de uso –, o professor explora com os alunos algumas características do gênero – sócio-história do gênero, cenários e problemas típicos, marcadores de tempo e lugar etc. – atividades de reflexão que envolvem conhecimentos linguísticos. Propõe, então, outra atividade de uso: a escrita de um conto de fadas. A partir de problemas apresentados na produção da maioria dos alunos, o professor seleciona itens para um trabalho com análise linguística – construção do cenário, uso dos adjetivos, paragrafação, uso de marcadores de tempo e lugar etc. A interação que se segue é parte dessas atividades. Trata-se de um trecho de uma aula em

que o professor está procedendo a uma reescrita coletiva de um conto produzido por um aluno de outra classe.

P: Vamos reescrever juntos o conto que a gente leu que uma criança de outra classe escreveu. [...] Como a gente poderia melhorar essa parte que “tá” na lousa (o início da história), para que ela fique mais clara e tenha mais a cara de um conto de fadas?

J: Falta falar do lugar onde a princesa morava, assim, “ó”: “Era uma vez, num reino muito distante”...

[...]

M: Podia “trocá” “andava” por “caminhava”.

P: Cê acha? Por quê?

C: Ou “passeava”.

M: É. Princesas não andam; caminham ou passeiam...

J: É, que nem em Ciências. A gente não fala que os animais “andam”; a gente diz que os animais “se locomovem”.

P: Tá, então podia ficar assim: “Todas as manhãs, a princesa caminhava pelos jardins do palácio...” (Trecho de uma aula de 2ª série/3º ano. P = professor; J., M., C. = alunos)

Diante de uma atividade de uso e de um problema concreto – melhorar o texto de um aluno adequando-o ao gênero –, os alunos procedem a uma análise linguística, que trabalha tanto sobre o eixo epilinguístico (que palavra é mais adequada ao gênero – seleção de vocabulário e efeitos de sentido) quanto sobre o eixo metalinguístico (nesse caso, em relação ao texto, a uma parte da história – falta um elemento do *cenário*, um conceito em construção). Como se pode observar, os alunos, com a mediação do professor, não só não encontram dificuldades para a realização da tarefa, como se mostram envolvidos com ela, sendo aparentemente capazes de lhe atribuir um sentido, usando o que sabem para melhorar sua produção.

A articulação das práticas de linguagem em torno dos gêneros constitui um desafio à prática pedagógica. A simples adoção da ideia (ou do modelo) de gênero não reverte necessariamente na mudança do viés classificatório e transmissivo do modelo de ensino de língua focado na gramática. Exemplos dessa forma de “apropriação” do

gênero, como os que se seguem, podem ser observados nos livros didáticos e em sala de aula.

Exemplo 3:

Imagine a seguinte sequência de aulas ou atividades:

Aula/Atividade 1: Iniciando ou retomando um trabalho com gênero notícia, um professor das séries finais do ensino fundamental foca com seus alunos um quadro (disponível no livro didático ou copiado na lousa) com a descrição de características da esfera jornalística (atores: repórteres, editores, leitores, anunciantes, empresários [donos das empresas jornalísticas]; finalidades: informar, formar opinião, obter lucro etc.) e do gênero notícia (presença de manchete, lide, verbo no presente na manchete, palavras que indicam precisão, uso da 3ª pessoa etc.).

Aula/Atividade 2: Professor distribui cópia de duas notícias e pede para que alunos encontrem as características da notícia, conforme quadro da aula anterior.

Também não é rara em livros didáticos, a disponibilização de quadros como esses que trazem características de gêneros (sem nenhum tipo de exploração anterior) antes da proposição de atividades de produção de textos.

A organização de atividades desse tipo, com foco na listagem das características do gênero, além de pautar-se por uma orientação metodológica transmissiva, não prevê nenhuma atividade efetiva de uso (a leitura da notícia não se dá com vistas a uma reconstrução dos sentidos do texto, discussão de seu conteúdo ou algo do tipo, mas tão-somente como pretexto para encontrar características do gênero), mas apenas atividades envolvendo absorção e aplicação de conhecimentos linguísticos.

Exemplo 4⁹

Após trabalhar as notícias com os alunos de 4ª série/5º ano durante um mês, uma professora propõe em uma prova a

⁹ Esse exemplo nos foi contado por uma formadora que realizava ações de formação junto a uma escola de São Paulo.

leitura de uma notícia, extraída de uma publicação infantil e uma série de questões.

O fato noticiado envolvia um menino que havia caído de um barco no mar e que teria sido salvo por um golfinho. Cabe dizer que, por ocasião da realização da prova, a mídia estava fortemente empenhada na cobertura de um caso de uma menina, Isabela, que havia sido atirada pela janela. Seguem as perguntas propostas na prova e as respostas dadas por uma aluna:

P: Para que serve uma notícia?

R: Serve para contar uma coisa que aconteceu.

P: Quais as partes de uma notícia?

R: Título, lide e o corpo da notícia.

P: O que aconteceu na notícia?

R: A menina foi atirada pela janela.

P: Quem é o herói?

(criança deixa em branco, podendo indicar que considera que nesse caso não tem herói).

Inúmeros motivos podem estar por trás desse desempenho da criança na prova: formulação inadequada de questões, hipótese equivocada feita pela aluna, condução não adequada do trabalho com notícia por parte do professor etc.

Chama atenção, no entanto, o fato de que a aluna “sabe” coisas *sobre* notícias – como demonstra a resposta às questões 1 e 2 –, mas isso não a ajuda a compreender uma.

Situações como essas podem estar se repetindo à exaustão em salas de aulas: alunos sendo capazes de responder correta e enciclopedicamente a inúmeras questões sobre características dos gêneros, mas sem compreender efetivamente ou produzir adequadamente textos que pertençam a esse gênero.

Os dois últimos exemplos podem ilustrar o que um trabalho desarticulado com as práticas de linguagem pode ocasionar. A metalinguagem pela metalinguagem (trabalhada mecânica e desarticuladamente) não serve para nada e pode provocar estragos maiores na escola: para além dos inúmeros conceitos relativos à gramática,

que por vezes o aluno tem que decorar sem que veja sentido nisso, somam-se agora outras conceituações descontextualizadas relativas a propriedades dos gêneros. Ou seja, sob a aparência de uma novidade, permanece (podendo em alguns casos até ser intensificada!) a mesma lógica da tradição gramatical.

Para que um trabalho organizado a partir dos gêneros do discurso possa efetivamente contribuir para a concretização de uma perspectiva de uso da linguagem, podendo vir a possibilitar uma participação mais efetiva nas práticas sociais que envolvem a linguagem oral e escrita (por meio de uma melhor compreensão dos textos que lê ou ouve ou da produção adequada dos textos que fala ou escreve), três condições mínimas devem estar garantidas:

- o trabalho com as propriedades do gênero deve estar articulado com as práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral (os textos não podem ser pretextos para a ilustração de propriedades ou para aplicação de conhecimentos linguísticos de qualquer natureza);
- a exploração dos gêneros não deve ficar restrita aos aspectos formais/estruturais, mas deve contemplar o contexto de produção e as características da esfera de comunicação (algo que o professor do exemplo 1 faz) que muda continuamente;
- as propriedades dos gêneros não devem ser tomadas como regras fixas e normativas que todos devem seguir quando produzem texto, mas como parâmetros que mudam, evoluem em função de necessidades das situações de comunicação. Desse ponto de vista (das propriedades dos gêneros), o que se pode ter como produtos são textos inadequados, que não realizam bem seus propósitos comunicativos, mas não textos errados.

Se, por um lado, a metalinguagem por si só não tem serventia, por outro, sua construção progressiva na escola, na medida certa, sem resvalar em minúcias que pouco ou nunca são usadas, é neces-

sária para que possamos falar dos textos, analisá-los, apreciá-los, criticá-los, reformulá-los etc. Mas a sistematização dessa construção progressiva pode ser deixada, sem nenhum prejuízo, para o Ensino Fundamental II (6º a 9º anos).

Entretanto, se é relativamente simples pensarmos em um trabalho articulado entre a exploração das propriedades dos gêneros e as atividades de leitura e escrita, não parece assim tão simples (re)construir a lógica (as lógicas e, até mesmo, a falta de lógica) do sistema linguístico – mais especificamente da gramática – partindo sempre das práticas de uso. Como trabalhar com certos conteúdos gramaticais, como classes de palavras e certas relações sintáticas, que não são características de textos ou de gêneros específicos, mas que estão presentes em diferentes textos pertencentes a gêneros diversos?

4. Práticas de uso, de análise linguística e a construção do sistema da língua

Muitas são as possibilidades de atividades de análise linguística que podem servir direta e sincronicamente para as atividades de compreensão e produção de textos. Por exemplo, explorar o tempo verbal da manchete de uma notícia e questionar o efeito de sentido que o uso do presente provoca nesse contexto (atualizar, aproximar o fato relatado dos leitores, acentuar seu caráter de novidade etc.) é uma boa atividade de compreensão de textos, que vai além do que é dito nas linhas e ajuda a situar a leitura de notícias.

Mas em que momento esse tempo verbal (presente do indicativo) deve ser trabalhado? Antes do trabalho com notícias? Durante? Sem dúvida, esse conteúdo pode ser trabalhado a partir de uma notícia. Mas também pode ser pressuposto no trabalho com notícias, o que supõe um trabalho anterior com esse tempo verbal. Ir de texto a texto, ao longo de toda a escolaridade básica, para dar conta dos modos e tempos verbais (ou de parte deles) pode, inclusive, dificultar a percepção pelos alunos da lógica de organização do sistema verbal. Além disso, se a cada exploração epilinguística (por exemplo, o efeito provocado pelo uso do tempo presente) houver a necessidade de uma parada que introduza alguma metalinguagem, o próprio trabalho com o texto ou com o gênero pode perder seu foco e pode tornar-se extremamente enfadonho.

A escolha de textos para as atividades de compreensão e produção, atividades essas que, reiteramos, devem ser o foco do trabalho com língua, deve dar-se em *função das experiências e da interlocução que propiciam, das aprendizagens em termos de temas e usos da linguagem em diferentes contextos que possibilitam e das habilidades que permitem desenvolver* e não em função dos conteúdos gramaticais e metalinguísticos que permitam trabalhar. Se assim não for, os textos viram *pretextos* para trabalhar aspectos gramaticais, o que vai na direção contrária dos pressupostos explicitados.

A proposição de um trabalho paralelo com conteúdos gramaticais (além do trabalho diretamente articulado com as atividades de leitura e escrita) parece, portanto, ser uma saída adequada, que permite que os alunos (re)construam a lógica do sistema e, posteriormente, possam se servir desses conteúdos em outras atividades linguísticas (de uso) e epilinguísticas. Esse trabalho paralelo com conteúdos gramaticais não precisa ser necessariamente desvinculado dos textos. Mas, nesse caso (*e somente aqui*), é procedente tomar os textos como pretextos para o trabalho com os itens gramaticais. Assim, para trabalhar a diferença entre pretérito imperfeito e pretérito perfeito, pode-se propor uma atividade como a apresentada a seguir:

ATIVIDADE 1

1. Leia os textos abaixo:

Texto 1: _____

Acordava cedo

Saía de casa sempre no mesmo horário

Chegava à esquina de sempre

Aproximava-se dos carros e oferecia suas guloseimas

Quase sempre, ao meio-dia, comia um chocolate

Voltava para casa já de noite

Contava a fêria do dia

Comia alguma coisa, geralmente uma sopa fria, mais caldo que sólido

Deitava-se no colchão, roçava a mão num montinho de panos e adormecia.

Texto 2: _____

Acordou cedo

Saiu para o seu primeiro dia de trabalho

Confiante, chegou à esquina pretendida

Aproximou-se dos carros e ofereceu suas guloseimas

Ao meio dia, comeu um chocolate

Voltou para casa já de noite

Contou a fêria do dia (treze reais)

Tomou uma sopa fria, mais caldo que sólido

Deitou-se no colchão e, roçando a mão num montinho de panos, adormeceu.

2. Compare os dois textos, levando em conta os diferentes tempos verbais neles usados. Que diferença você nota quanto ao sentido geral dos textos?
3. Pensando no sentido geral dos dois textos, invente um título para cada um deles.
4. Uma música do conjunto Legião Urbana, chamada *Meninos e Meninas*, traz a seguinte afirmação:
“... Acho que o imperfeito não participa do passado...”
Levando em conta o que você já aprendeu sobre o pretérito imperfeito, como você poderia interpretar este trecho da música?

No exemplo dado, é a partir da análise do funcionamento em textos que se chega à formulação de aspectos envolvidos na definição de uso dos diferentes pretéritos.

Também é possível colocar um problema em termos de produção para que o aluno possa construir determinado conhecimento gramatical, como na atividade 2.

ATIVIDADE 2

Para que precisamos do pretérito imperfeito?

Imagine que o Reizinho Mandão, aquele personagem do livro da Ruth Rocha que só inventava leis absurdas, tivesse imposto uma lei que proibisse o uso do pretérito imperfeito. Agora considere os seguintes fatos:

- estouraram uma bomba na hora do recreio que quebrou um encanamento do banheiro;
- você é um dos suspeitos;
- você estava na biblioteca na hora do estouro da bomba (havia testemunhas).

Você está diante do diretor e tem que se defender. O que você diria para o diretor? (Lembre-se de que você não pode usar o imperfeito.)

Você já aprendeu que usamos o pretérito imperfeito quando queremos nos referir a uma ação habitual, que acontecia sempre. Com essa atividade, podemos concluir outro uso para o pretérito imperfeito. Qual é? Usamos o pretérito imperfeito quando: _____

Até é possível que o aluno consiga achar uma saída para a questão proposta na atividade 2, algo como: “eu estive na biblioteca o recreio inteiro”. Caso alguém desse uma resposta como essa, o professor poderia concluir algo como *temos duas formas de marcar o tempo em língua portuguesa – nas terminações dos verbos e a partir do uso de certas palavras que indicam tempo – hoje, semana passada, durante o recreio etc.* (advérbios ou locuções adverbiais).

Em outros casos, quando o recorte for outro, o nível considerado nas atividades não precisa ser necessariamente o texto nem mesmo precisa prever um contexto, mas pode ser o período, a oração, a palavra, o morfema etc. Possibilitar que o aluno perceba as várias dimensões das unidades linguísticas – que as palavras são formadas por unidades sonoras (ou por grafemas quando escritas) e por morfemas (recortando unidades de sentido); que possuem uma forma; pertencem a uma classe; relacionam-se de uma maneira específica com outras palavras/classes; possuem significado etc. – e a articulação (ou não) entre essas dimensões, pode ajudar na construção de categorias gramaticais e linguísticas.

Assim, por exemplo, se a intenção for fazer os alunos perceberem aspectos relativos à morfologia e à sintaxe pode-se partir de palavras e orações, como no exemplo a seguir de uma atividade proposta para alunos da 5ª série/6º ano do ensino fundamental:

ATIVIDADE 3

Inventamos algumas palavras. Mesmo sem saber o significado delas, tente dizer a que classe gramatical pertenceriam se existissem na língua portuguesa. Justifique sua resposta.

- 1) O bravo general *apracotará* o tenente na festa do Clube dos Oficiais.
- 2) Jonas ganhou um cachorro *preneco* de presente de aniversário.
- 3) Maria passou suas férias em *Catindeva*.
- 4) Meu pai comprou um *esdruquiquique* de primeira.
- 5) O *aspétável* deputado federal Joaquim das Flores faleceu ontem de madrugada.
- 6) Você *espelocou* as plantas do jardim?
- 7) Hoje de manhã, apareceu uma *penota* no quintal da minha casa.

Nesse caso, as palavras não existem na língua portuguesa, o que foi usado como uma estratégia para fazer com que o aluno, por comparação com as palavras do português, observe seus aspectos formais, os lugares que ocupam na oração e as relações que estabelecem com outras palavras.

Outro exemplo, agora na forma de um relato de atividade realizada, pode ilustrar um trabalho possível com classes de palavras:

ATIVIDADE 4

Contexto da Atividade

Classe: 3ª série/4º ano do ensino fundamental.

Objetivo: verificar critérios de classificação de palavras utilizados pelos alunos, visando:

- obter dados para a programação subsequente de conteúdos gramaticais;
- introduzir um novo conteúdo – categorias gramaticais.

Situação inicial: alunos não tinham tido formalmente na escola nenhum contato com classes gramaticais.

Metodologia: a partir de discussões em grupos, propor a comparação entre palavras pertencentes às mesmas classes gramaticais e a classes gramaticais diferentes, fazendo com que os alunos intentem diferentes classificações, explicitando os critérios classificatórios.

Relato da atividade

O professor dividiu os alunos em grupos. Cada grupo recebeu cartelas com palavras escritas pertencentes às categorias gramaticais que seriam trabalhadas em aulas subsequentes: artigos, substantivos, adjetivos e verbos.

Palavras dadas:

MESA, CADEIRA, SAPO, JACARÉ, AMOR, VIDA, MORREU, JOGOU, VIU, OUVIR, É, FICAR, GORDO, MAGRO, VERMELHO, AMARELO, VELHO, NOVO, A, AS, OS, UM, UMA, UMAS.

Cada grupo deveria tentar várias classificações dessas palavras, explicitando o critério que norteou tais classificações, dando nome aos agrupamentos. Todas as classificações bem como os nomes dos agrupamentos deveriam ser registrados pelos grupos. Inicialmente, o critério de classificação foi totalmente livre, ficando a cargo dos alunos explicitá-lo. Nessa etapa, de uma forma geral, os alunos utilizaram critérios relativos a conhecimentos escolares anteriormente trabalhados: número de sílabas (grupos de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas); tipo de letra inicial (grupo das palavras que começam com vogal e grupo das palavras que começam com consoantes); etc.

Depois, o professor foi, aos poucos, em cada grupo, propondo outros critérios de classificação – “pensem no que as palavras querem dizer”, “pensem em que situações são usadas” etc. – e também a junção de agrupamentos já formados, reformulando o critério de classificação.

Algumas classificações finais realizadas por alguns grupos de alunos:

GORDO, MAGRO, VERMELHO, AMARELO, VELHO, NOVO: “grupo do que pode ser”; “aparências”; “qualidades”.

A, AS, OS, UM, UMA, UMAS: “palavras que ajudam a formar frases”; “indicação ou explicação de pessoa”; “quantidade”.

MESA, CADEIRA: “objetos”.

SAPO, JACARÉ: “animais ou seres vivos”.

AMOR, VIDA: “sentimentos”; “alegrias”; “grupo da vida”.

MESA, CADEIRA, SAPO, JACARÉ: “grupo do nome das coisas que existem”.

JOGOU, OUVIR, VIU, FICAR: “coisas que eu posso fazer ou ação”.

MORREU: “coisas que nós fazemos”; “coisa que acontece com a gente”.

É: “ajuda a formar frases”; “grupo do sim”.

Num outro momento, o professor retomou coletivamente a atividade e cada grupo relatou as classificações realizadas. O professor registrou essas classificações na lousa, agrupando-as de acordo com a natureza do critério classificatório. Concluindo a atividade, o professor sugeriu que todas as classificações apresentadas seriam possíveis, mas historicamente a gramática foi privilegiando alguns critérios e não outros. Em seguida, o professor destacou as classificações que mais se assemelhavam àquelas presentes na gramática. Nas aulas subseqüentes, o professor focou cada uma das classes gramaticais.

Diferentemente de uma prática comum em livros didáticos, em que uma classe gramatical é introduzida em cada unidade/lição, na atividade relatada, quatro classes gramaticais são introduzidas simultaneamente, o que permite uma comparação das semelhanças e diferenças. Os alunos mostram que podem refletir sobre a língua, chegando a raciocínios sofisticados, como o de um grupo de alunos que separou “morreu” dos outros verbos, dizendo que “*morrer a gente não faz; acontece com a gente*”, portanto não poderia estar junto com verbos de ação.

Por fim, cabe destacar que tratar de conteúdos gramaticais em paralelo (em situações independentes das de uso da linguagem) não quer dizer que essas aprendizagens não possam se reverter, posteriormente, para o uso, de tal forma que quando se for explorar uma determinada característica de um gênero, visando a uma melhor apropriação de seus usos, se possa lançar mão de um conteúdo gramatical já trabalhado. A articulação entre as práticas não deve ser só horizontal, mas também vertical; deve atravessar

todo o currículo, às vezes de forma concomitante e, outras vezes, descontínua.

5. Como garantir uma perspectiva de construção e reflexão ao invés de uma metodologia de cunho transmissivo?

Como já apontado, o sucesso na escolha de “o que trabalhar” – conteúdos e habilidades – está articulado a (e, de certa forma, depende de) o “como trabalhar”.

Isso se mostra especialmente preocupante, quando levamos em consideração o perfil dos livros didáticos em circulação nas escolas do País:

No que se refere à reflexão e à análise sobre a língua e a linguagem, e em particular à construção de conhecimentos lingüísticos, as obras aprovadas no PNLD/2008 ainda recorrem majoritariamente à tradicional abordagem transmissiva, presente em 18 coleções (75%). Em seis delas (25%), esta é a metodologia visivelmente privilegiada, o trabalho com conhecimentos lingüísticos pouco ou nada se distanciando do tradicional, principalmente no que diz respeito aos tópicos de gramática.

Entretanto, em sete outras coleções (29,16%), a postura construtivo-reflexiva também se manifesta muito significativamente, alternando-se momentos em que o aluno é levado a observar, refletir e inferir, com outros, em geral posteriores, em que os conteúdos correspondentes são expostos organizadamente. (BRASIL, 2007, p. 22).

Em maior ou menor grau, é preciso, portanto, que o professor redimensione o trabalho com conhecimentos lingüísticos, criando, complementando, reformulando, suprimindo atividades do livro didático.

Os exemplos de atividades comentados dão pistas do como fazê-lo:

- partir de uma “questão problema” vinculada a uma situação de uso – “Qual das versões da notícia veicula uma imagem mais negativa dos alunos?” ou “Como podemos fazer para melhorar o início do texto do aluno x?”; “Como começam os contos de fadas que a gente leu?”;
- oferecer exemplares (em termos de palavras/classes de palavras, títulos/manchetes, parte de textos, textos etc.) que os alunos possam comparar, abstrair semelhanças e diferenças, generalizar etc.
- propor, algumas vezes, que os alunos elaborem uma primeira formulação do conceito (ou regra, se for o caso) – como na Atividade 4, envolvendo classes de palavras – e depois propor uma aproximação gradual em relação ao(s) conceito(s) ou regras convencionados socialmente.

Vale dizer que atividades de sistematização são necessárias, mas que podem ser precedidas de atividades exploratórias que incitem a observação, a comparação, a generalização etc.

Como conclusão, retomando as questões colocadas no início do texto, cabe afirmar que a gramática – entendida como descrição do sistema – deve, sim, ser ensinada¹⁰ a partir de uma metodologia que prima pela (re)construção de conhecimentos, conceitos e relações e pelo desenvolvimento de habilidades no interior das práticas de análise linguística (que devem envolver outros conhecimentos linguísticos). Esses conhecimentos, por sua vez, devem ter peso menor no currículo em relação às práticas de uso (isso deve ser refletido, inclusive, em termos de carga horária a eles destinada e eventual peso que venham a ter numa avaliação).

Metodologicamente, justifica-se uma eventual (e momentânea) separação dessas dimensões, mas a articulação entre as práticas de linguagem deve ser garantida ao longo de todo o currículo, o que

¹⁰ Preferencialmente, quando os alunos já tiverem dominado o sistema de escrita e o mínimo de convenções ortográficas, a partir do 4º ano do ensino fundamental.

não significa, como já destacado, que isso tenha de ocorrer sempre de maneira concomitante.

Concebido e concretizado na perspectiva aqui apresentada, o ensino-aprendizagem de gramática adquire também uma dimensão política: é preciso garantir que todos possam usufruir do patrimônio cultural e possam compreender os textos que circulam socialmente nas mais variadas esferas, produzir textos adequados, enfim, participar mais plenamente das práticas sociais que se utilizam da linguagem verbal. É nesse sentido que a análise e reflexão sobre a língua e as linguagens podem ser ferramentas para os letramentos.

Em outras perspectivas de ensino-aprendizagem de língua, os conhecimentos linguísticos podem funcionar como um instrumento de dominação, de exclusão. Em hipótese alguma, o estudo da gramática e a proposição de atividades metalinguísticas devem despertar nos alunos o mesmo distanciamento/estranhamento retratado pelo poema de Drummond:

Aula de Português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,

a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Se esse risco for iminente, melhor deixarmos a gramática
(e toda a metalinguagem) de lado.

Referências

- ANDRADE, C. D. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. A. **Norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2007.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

Capítulo 8

Educação para o convívio republicano:

o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?

*Egon de Oliveira Rangel**

1. Cidadania e educação linguística

Em todas as sociedades democráticas, uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão. E uma parte fundamental dessa tarefa consiste, precisamente, em formá-lo *como cidadão*. Entre outras coisas, isso quer dizer que, apesar de todos os que nascem numa sociedade politicamente autônoma serem membros dessa sociedade – e, portanto, terem os direitos e os deveres formalmente reconhecidos decorrentes dessa condição – não nascemos sabendo disso. E se continuarmos a ignorar esse fato ao longo da vida, jamais nos constituiremos plenamente como cidadãos. Daí a necessidade de a formação escolar considerar a cidadania não só como um de seus principais objetivos, mas, em consequência, como um de seus eixos básicos de ensino-aprendizagem.

Afinal, um dos principais direitos do cidadão é o de poder participar, direta e indiretamente, das várias instâncias e funções envolvidas no trato da “coisa pública”, exatamente aquelas que garantem a autonomia política de uma sociedade e lhe determinam rumos a serem seguidos. E se não soubermos que instâncias

* Mestre em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Professor do departamento de Linguística da PUC-SP.

e funções são essas, se não participarmos dos processos que as definem e que conduzem às decisões relativas ao que é do interesse de todos e de cada um, se não zelarmos pelo efetivo cumprimento dos direitos e deveres intimamente associados à cidadania, seremos cidadãos apenas no papel. Não pode haver cidadania plena, portanto, onde não há *efetivo exercício de direitos e deveres*, por sua vez formalmente estabelecidos e reconhecidos pela sociedade.

Sendo assim, podemos dizer que a escola – e em especial a escola pública – é uma das principais instituições socialmente encarregadas de dar concretude ao cidadão abstrato das constituições, leis, estatutos etc. Em decorrência, cabe à escola, entre muitas outras atribuições, dar a todos *uma mesma formação básica*, ou seja, aquela formação capaz de propiciar a cada aluno um dos principais requisitos da cidadania: a apropriação pessoal de uma herança cultural comum. E como essa herança só se constitui em meio a diferenças de todo tipo – gênero, cor, etnia, condição social etc. –, deve-se entender por *básica* aquela formação que permita ao indivíduo, *independentemente de suas condições particulares iniciais*, constituir-se como *protagonista* da sociedade em que vive, em pé de igualdade com qualquer outro indivíduo. E para isso é preciso que sejamos reconhecidos tanto no que temos de diferente e singular quanto no que temos de semelhante e comum aos demais. Portanto, o direito de cada um à diferença e à igualdade só pode ser garantido por uma adequada educação de todos para o convívio democrático e republicano.

Não há, portanto, cidadania efetiva nem inclusão social de fato sem uma adequada formação escolar. Mais: a formação básica fornecida pela escola deve incluir a construção da ética necessária ao convívio democrático e republicano a que estamos nos referindo. E isso certamente inclui um processo de (re)conhecimento e de discussão, não só dos direitos e deveres do cidadão, mas, ainda, das bases do funcionamento da sociedade. Por todos esses motivos, podemos dizer que a primeira e mais decisiva das inclusões sociais é a que a própria escola ao mesmo tempo implica e promove: *quanto melhor a escola desempenhar sua função formadora, mais eficazmente promoverá a inclusão social e a cidadania.*

Mas se a escola tem, como um todo, tais e tamanhas responsabilidades, o que compete a uma disciplina como Língua Portuguesa (LP) nesse processo? Considerando o lugar da língua no funcionamento geral da sociedade, podemos dizer que cabe à LP proporcionar, a todos e a cada um dos alunos, o desenvolvimento:

- da proficiência oral implicada em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho, o depoimento pessoal, a solicitação de informações e/ou serviços etc.;
- das competências, estratégias e habilidades em leitura e escrita requeridas tanto pela efetiva inserção social quanto pelo pleno exercício da cidadania;
- da capacidade de refletir sobre a língua e, em decorrência, monitorar o próprio desempenho (oral e/ou escrito), nas diferentes situações de comunicação;
- de um corpo de conhecimentos sobre a língua e a linguagem capaz de evitar crenças infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados.

Podemos dizer, então, que o ensino de LP só “faz a sua parte” quando se desincumbe satisfatoriamente de suas tarefas. Caso contrário, é omissos; ou mesmo contraproducente, na medida em que, na prática, nega ao aluno seu direito à herança cultural comum e ao protagonismo social associado a ela.

Do ponto de vista do que nos interessa neste capítulo, podemos dizer, ainda, que a contribuição do ensino de LP para a construção da cidadania organiza-se, basicamente, em torno de dois eixos: o da *reflexão*, com suas consequências atitudinais e éticas, e o da *proficiência*, oral e/ou escrita, com suas implicações para o desempenho linguístico socialmente adequado. Em ambos os casos, a formação do aluno como cidadão passa pela superação de crenças infundadas e, portanto, pelo combate a estereótipos e

preconceitos associados à imagem que se tem da língua, a situações e manifestações linguísticas específicas e, finalmente, a este ou aquele usuário ou grupo de usuários.

Em outras palavras, parte significativa do que entendemos por cidadania está relacionada ao (re)conhecimento e ao manejo social adequado da(s) língua(s) e das variedades dialetais faladas pelos cidadãos. E envolve, portanto, um tipo específico de formação que Bagno e Rangel denominaram “educação linguística”:

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (2005, p. 63).

No que diz respeito ao eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, com a correlata construção de conhecimentos específicos, a promoção da cidadania envolve, então, o combate às crenças ideologicamente motivadas que atribuem a cada língua e/ou a cada variante linguística falada pela população valores positivos ou negativos, de acordo com o maior ou menor poder econômico-político, o maior ou menor prestígio sociocultural do grupo que a fala¹. Crenças desse tipo ignoram sumariamente o caráter social e histórico da linguagem, negando, portanto, o valor cultural próprio de cada língua e/ou variedade dialetal. Recusam, ainda, por meio da ideia infundada de que certas línguas e/ou dialetos seriam “certos”, enquanto outros seriam “errados”, o direito de cidade aos supostamente errados. Portanto, não é possível efetivar a contento o combate à discriminação linguística de cidadãos sem o subsídio de conhecimentos pertinentes, oriundos de pesquisas científicas próprias e atualizadas, sobre as especificidades do quadro (sócio) linguístico brasileiro.

¹ Para essa discussão, Marcos Bagno (2008) oferece excelentes subsídios.

Nesse sentido, levar o aluno a compreender a diversidade e a heterogeneidade como parte significativa desse nosso patrimônio cultural comum é um dos principais objetivos da educação linguística. E será essa compreensão que, no plano das políticas públicas, poderá garantir ao cidadão o direito, estabelecido desde 1996 pela *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*², de empregar plena e livremente a sua língua materna. O que certamente inclui, acrescentamos, o direito tanto de usar a variedade linguística de origem quanto o de aprender e dominar as normas urbanas de prestígio³, nas quais foram registradas muitas de nossas heranças culturais mais significativas. Trata-se, portanto, de combater e superar o ensino tradicional da gramática, dotando-o de uma postura ao mesmo tempo reflexiva e descritiva, como a defendida por Jacqueline Peixoto Barbosa, no Capítulo 7 deste volume. Trata-se, ainda, de ampliar o campo dos conhecimentos linguísticos abordados sistematicamente pela escola para as questões envolvidas nos diferentes usos da linguagem.

Nesse sentido, podemos dizer, no que diz respeito, agora, ao eixo do desempenho, que a construção da cidadania passa, em primeiro lugar, pelo manejo adequado e eficaz das variedades linguísticas. (Re)conhecer a gramática particular e o contexto específico de uso de cada variedade, sem discriminá-las, é parte relevante dessa tarefa. Por isso mesmo, compreender o funcionamento particular da oralidade, assim como perceber seu valor estratégico, até mesmo para a compreensão e o domínio da escrita, também fazem parte da competência comunicativa do cidadão, como Elizabeth Marcuschi e Anna Cristina Bentes evidenciaram com clareza neste

² Elaborada sob os auspícios da Unesco, a *Declaração universal dos direitos linguísticos* (cf. Oliveira, 2003) é uma tentativa de estabelecer, em escala planetária, bases éticas e científicas para o desenvolvimento de políticas linguísticas adequadas, por parte dos países membros da ONU. Em 2006, o Brasil tornou-se signatário da *Declaração*.

³ *Normas urbanas de prestígio* é um termo técnico relativamente recente. Tem sido utilizado, entre os sociolinguistas, para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português do Brasil, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, as Igrejas e a Imprensa, desfrutando, em consequência, de maior prestígio político, social e cultural.

volume, considerando-se o tratamento que deram, respectivamente, à produção de textos (Capítulo 3) e à oralidade (Capítulo 6).

Em segundo lugar, o domínio da leitura e da escrita – nos níveis esperados para cada um dos patamares de ensino-aprendizagem compreendidos numa educação básica – aparece como igualmente imprescindível ao pleno exercício da cidadania. Como todos sabemos, direitos e deveres do cidadão, como o do voto, estão associados, em maior ou menor grau, ao domínio da leitura e da escrita, ainda que a alfabetização não seja, mais, uma exigência legal para tanto. Já em alguns outros casos, como a adequada compreensão de matérias jornalísticas e da legislação que regula o funcionamento da sociedade, o nível de proficiência em leitura implicado é dos mais altos. Daí a relevância escolar do conceito e das práticas de letramento múltiplo de que Roxane Rojo nos fala, no Capítulo 1; e de um planejamento de ensino que contemple essas práticas desde a alfabetização inicial, como Ceris Ribas demonstra no Capítulo 2.

Entretanto, se prestarmos a devida atenção aos dados de avaliações sistêmicas de nossos alunos, em testes que aferem a proficiência em leitura⁴, chegaremos facilmente à conclusão aqui mesmo formulada por Roxane Rojo:

O problema é que, no Brasil, somente um percentual muito baixo de estudantes atinge o patamar adequado. *Apenas 5,3% dos estudantes apresentam um nível de proficiência condizente com onze anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes em relação a diversos tipos de textos. Considerando o rendimento em atividades de leitura e interpretação de textos, os concluintes do ensino médio concentraram-se no nível intermediário, sendo capazes de ler com relativa desenvoltura, mas não aquela projetada para a série na qual estão. Nesse estágio, estão 52,5% dos estudantes brasileiros avaliados em 2001. Outros 42% não podem sequer ser considerados bons leitores, mesmo depois de terem chegado ao final do ensino médio, vencendo as 11*

⁴ Como os que a professora Roxane Rojo nos apresenta, no primeiro capítulo deste volume.

séries da educação básica. Estes últimos são aqueles que estão nos níveis *crítico* e *muito crítico*. (p. 19 deste volume. Os grifos são nossos.)

Entre outras coisas, isso quer dizer que nossa escola não tem garantido aos alunos a formação básica necessária. Não tem cumprido adequadamente, portanto, o seu papel de promover a plena cidadania. Razão pela qual convém tomarmos o desenvolvimento da compreensão leitora como um dos principais pontos da agenda de nossas políticas públicas em educação.

2. Leitura e compreensão: a ronda dos preconceitos e estereótipos

Daí a relevância de a escola tomar a leitura como efetivo objeto de ensino, constituindo-a como um dos eixos organizadores do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Em suas linhas gerais, o processo de compreensão do texto que toda leitura proficiente envolve vem descrito pela profa. Delaine Cafiero, no Capítulo 4. O desenvolvimento de estratégias e de capacidades ali referidas, em especial as que dizem respeito à *compreensão crítica* de um texto, envolve a abordagem de questões socioculturais de diversos tipos, inclusive as que se podem considerar formas de preconceito e/ou discriminação contra certos tipos e/ou grupos sociais. Nesse sentido, a formação do leitor é indissociável de uma formação ética e política.

Em muitos dos textos que circulam socialmente, e cuja leitura é parte de práticas de letramento socialmente valorizadas, como a literatura e as matérias jornalísticas, as assim chamadas minorias – negros e pardos, indígenas, moradores de zonas rurais, camadas populares, mulheres, homossexuais, idosos etc. – podem ser objeto de representações estereotipadas ou preconceituosas. Nesses casos, a colaboração que o ensino de Língua Portuguesa pode dar à construção da cidadania assume a forma de um combate às diferentes formas de discriminação social que, eventualmente, se manifestem em tais representações. E aqui também aparece como decisivo o trabalho com a leitura compreensiva e crítica, exatamente aquele

tipo de leitura que, de acordo com os dados já referidos, o nosso alunado não domina.

Ao que tudo indica, a forma mais eficaz de combater o estigma e a discriminação, no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, é entender, antes de tudo, que tipo de *acordo com o leitor* um texto propõe. Do ponto de vista dos conteúdos que apresenta, todo texto, considerado do ponto de vista do tipo de discurso a que pertença, pressupõe um entendimento prévio e tácito, no que diz respeito a como seus conteúdos deverão ser entendidos pelo leitor visado. Nessa direção, podemos dizer que há dois tipos básicos de *pactos*, opostos entre si, que um texto pode, no todo ou em parte(s), propor a seu leitor: o informativo e/ou utilitário, de um lado; e o lúdico e/ou ficcional, de outro. Perceber qual desses pactos predomina, num texto ou em certo momento dele, é um ingrediente fundamental da leitura crítica, já que há modos de ler e chaves de leitura próprios para cada pacto.

No caso dos textos informativos e/ou utilitários, a intenção predominante é a de representar, de dar concretude a coisas do mundo. Em consequência, as palavras atendem a funções predominantemente referenciais; e os conteúdos são, basicamente, *informações*, ou seja, dados relevantes sobre os objetos – seres, fatos, circunstâncias etc. – que existiriam “na realidade”. Seja qual for o objetivo específico de um texto desse tipo, a caracterização adequada desses objetos é parte necessária de suas finalidades. Para jogar a sério esse jogo, é preciso, portanto, conhecer e respeitar os procedimentos que, consensualmente, podem assegurar ao texto um tratamento rigoroso das informações. Da confiabilidade das fontes à precisão da linguagem, da verificação empírica controlada ao tratamento adequado das informações, todo cientista, todo jornalista e todo divulgador de conhecimentos especializados sabe não só no que consiste esse rigor como as consequências danosas que sua não observação pode acarretar: os conteúdos divulgados são entendidos pelo leitor como resultantes de um processo seguro de investigação, quando sequer podem ser considerados informações.

Assim, em matérias jornalísticas ou de divulgação científica para o grande público, por exemplo, a *manipulação de informações* aparece como o principal veículo de preconceitos e estereótipos

discriminatórios. Razão pela qual um profissional da imprensa comprometido com valores republicanos e democráticos, como Perseu Abramo (2003), deu-se o trabalho – valiosíssimo para o ensino de leitura dos gêneros jornalísticos e informativos em geral – de levantar e descrever os principais padrões de manipulação a que a grande imprensa costuma recorrer, quando se envolve na defesa ou promoção dos interesses de instituições ou grupos específicos.

Muitos outros textos predominantemente informativos e/ou utilitários participam do mesmo debate a respeito do que é uma representação confiável – e, portanto, *verdadeira* – da realidade. Razão pela qual é sempre oportuno entender o papel estratégico da informação, em nossa sociedade, e o caráter, sempre polêmico, da produção de conhecimentos considerados seguros. Para percebermos claramente o que pode render em sala de aula a leitura crítica de matérias jornalísticas, basta lermos o artigo que Wania Sant’Anna (2006) escreveu para o jornal *Irohín*, analisando o tratamento dado por órgãos da grande imprensa brasileira aos resultados de uma pesquisa nacional de opinião sobre o Estatuto da Igualdade Racial e sobre a política de cotas universitárias para afrodescendentes. Considerando os interesses e conflitos políticos em jogo, num período de eleições, Wania confrontou parte do noticiário da ocasião com o texto original da própria pesquisa, mostrando como certas informações – algumas delas da maior relevância – eram omitidas, supervalorizadas ou distorcidas, de acordo com os interesses defendidos pelo órgão de imprensa em questão naquele contexto.

Superar uma visão ingênua da objetividade e da verdade, na direção de uma leitura crítica dos textos informativos e/ou utilitários, requer, portanto, o desenvolvimento de capacidades como as de perceber e questionar descrições distorcidas de setores, tipos ou grupos sociais, reconhecer padrões de manipulação implicados no tratamento de informações, perceber omissões e silêncios comprometedores, identificar adversários visados direta ou indiretamente pelas informações (não)veiculadas, formular hipóteses bem fundadas sobre eventuais interesses em jogo etc. E na medida em que essas estratégias de abordagem do texto fazem parte de uma atitude investigativa, é legítimo esperar que colaborem significati-

vamente também para a formação de uma postura científica diante do conhecimento por parte do aluno. Não é por acaso, portanto, que a leitura é uma atividade interdisciplinar – interessa a todas as áreas – e que seu domínio é imprescindível ao desenvolvimento do grau de autonomia nos estudos.

Em oposição ao informativo, podemos entender como lúdico e/ou ficcional aquele texto que, à semelhança das piadas, dos jogos verbais e da própria literatura, se insere num discurso que propõe ao leitor um outro pacto, de acordo com o qual a intenção das palavras não é mais a de corresponder fiel e precisamente à realidade que estariam representando, mas a de estabelecer um jogo e/ou de *criar um mundo possível*. Assim, em contraste com o texto informativo, o ficcional é, assumidamente, uma *conjectura*, uma *realidade virtual*, como diríamos nesses tempos informatizados. E na medida em que propõe ao leitor alternativas ao mundo concebido como real, parte significativa de seus sentidos deve-se ao potencial sugestivo de seu imaginário. Por esses motivos, a relação de um texto ficcional com a realidade que se supõe concreta e objetiva não é simples nem direta. É o que Maria Zélia Versiani e Hércules Correa, no Capítulo 5 deste volume, demonstram claramente, ao examinar o funcionamento do discurso literário em algumas das obras disponíveis em acervos do PNBE.

Rimos de uma boa piada ou nos engajamos em brincadeiras verbais como os jogos de palavras porque eles nos revelam algo de inusitado – às vezes, da própria linguagem. Aderimos ao imaginário proposto por uma obra literária porque ele nos liberta de uma realidade que “é assim e ponto”, diante da qual nada haveria a fazer. Assim, podemos dizer que a ficção – ou seja, a possibilidade de jogar, conjecturar, imaginar, supor – impede que a representação do que julgamos ser “a realidade tal e qual” funcione como uma prisão para o desejo e o pensamento. O que nos permite imaginar mundos alternativos, sem os quais não haveria transformação possível.

Mas se a manipulação é o risco ideológico que ronda o discurso informativo, talvez possamos dizer que o estereótipo é a forma mais frequente pela qual preconceitos de vários tipos podem se insinuar nos textos lúdico-ficcionais. Nesse contexto, entendemos

por estereótipo a *caracterização caricatural* e cristalizada de um tipo ou grupo social, em desacordo com informações confiáveis disponíveis. Nessa direção, jornais de diferentes regiões do País vêm registrando, recentemente, queixas ou mesmo denúncias, tanto de educadores (gestores e professores, principalmente) quanto de pais de alunos e outros cidadãos interessados, em relação ao que consideraram manifestações de preconceito em livros didáticos de LP e em acervos literários distribuídos a escolas públicas pelo PNBE ou por programas de secretarias estaduais e municipais de educação para a leitura de fruição. Em ambos os casos, as denúncias se referiam a textos lúdico-ficcionais, em que supostas minorias estariam representadas de forma preconceituosa.

Se quisermos avaliar em que medida textos como esses se afiguram como efetivamente discriminatórios, entretanto, será preciso considerar, antes de qualquer coisa, sua natureza lúdico-ficcional. Em outras palavras, devemos admitir que, diferentemente do que acontece com os textos informativos e/ou utilitários, os eventuais estereótipos se inserem, neste caso, num universo próprio, conjectural. Nesse sentido – e independentemente das intenções do autor – só servirão à discriminação se forem tomados fora de seus contextos e entendidos como *informações*, o que não são nem podem ser. Se compreendidos em seus próprios limites, ou seja, como parte de um exercício da imaginação, sua leitura crítica poderá, inclusive, contribuir para uma boa reflexão, tanto sobre os valores e atitudes em jogo, quanto sobre os descaminhos, injustiças e arbitrariedades a que crenças infundadas podem conduzir, quando se pretendem verdades irrefutáveis.

Portanto, é preciso reconhecer e respeitar, no processo de leitura, o caráter próprio dos textos lúdico-ficcionais, considerando-os também como formas peculiares de produção de conhecimentos. O (re)conhecimento dos gêneros discursivos envolvidos, o estudo de suas características e de seu funcionamento, devem, portanto, fazer parte do trabalho de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, expandindo-se os conhecimentos linguísticos para além dos conteúdos gramaticais.

Da mesma forma, a identificação de estereótipos, o resgate do contexto histórico que lhes deu origem, a discussão de seu

significado político e social, o debate sobre os valores e atitudes envolvidos, fazem parte, então, de uma adequada compreensão do texto. Por conseguinte, constituem-se como ingredientes indispensáveis da leitura crítica.

Considerando-se a especificidade do jogo em que se insere e, portanto, do próprio pacto ficcional que lhe dá origem, será preciso compreender, ainda, a *função estética* tanto da composição particular quanto dos efeitos de sentido próprios de um texto literário. Em outras palavras,

um texto literário não é nem verdadeiro nem falso, nem adequado nem inadequado. Só podemos avaliá-lo pela eficácia simbólica, pelo poder de criação, pela capacidade de expandir as possibilidades da linguagem e de manter o leitor no jogo. Não interessa, portanto, se Riobaldo e Diadorim existiram ou poderiam existir “de fato”; nem mesmo se já houve notícia, nos campos gerais, de um romance sem esperança nem sossego entre dois... jagunços. O que interessa é que, ao criá-los como personagens ficcionais, Guimarães Rosa nos pôs diante dessa *possibilidade* – e nela nos enredou. Com isso, nos deu acesso a um universo ético e estético que só existe em *Grande sertão: veredas*; mas que nos permite, graças a essa virtualidade, olhar e avaliar a realidade concreta com outros olhos. (Rangel, 2010, p. 13).

Representações estereotipadas e eventuais formas de preconceito veiculadas por um texto literário submetem-se, portanto, a esse mesmo jogo. A caracterização da prostituta, do homossexual e do rufião, numa peça como *Navalha na carne*, de Plínio Marcos, por exemplo, não têm como objetivo discriminar esses tipos humanos, nem cristalizar, por meio de uma representação inquestionável, as situações encenadas, por mais esquemáticas e mesmo estereotipadas que elas sejam. Sua função primeira é a de evocar, num registro ético e estético próprio, certos traços e aspectos do mundo particular desses indivíduos, ou mesmo da condição humana, numa visão assumidamente pessoal do autor. Nesse caso, as

personagens e situações em jogo participam de uma representação que não só não esconde sua *natureza ensaística* como instaura um *debate* a respeito de seus conteúdos e de suas formas. Debate este que, por sua vez, pode colaborar para a denúncia e a superação de preconceitos.

É possível dizer, então, que a leitura de um texto literário requer a mesma liberdade que o escritor conquista, no momento da criação. Caso contrário, a realidade virtual não se instaura, dificultando ou impedindo que, por meio dela, se aprenda a rever o passado e a inventar o futuro. Tia Nastácia, a inesquecível personagem de Monteiro Lobato, é referida como “negra de estimação”, logo nas páginas iniciais do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Em mais de um momento de *Viagem ao céu*, é chamada de “negra beijuda” por Emília, contrariada porque Nastácia faz de tudo para que a boneca não cometa o pecado de impedir a volta do Anjinho para o céu. Ao longo de toda a obra infantil de Lobato, Nastácia aparece como serviçal fiel a sua Sinhá. E até em seu nome, evidente “corruptela” de Anastácia, insinua-se a marca de uma discriminação. Mas perderemos parte significativa do que a obra de Lobato pode nos ensinar sobre o Brasil se reduzirmos essa personagem a uma mera manifestação de preconceito.

Certamente, devemos reconhecer, nessas e outras criações do escritor paulista, reflexos evidentes de uma cultura em que o lugar do negro é subalterno, herdeiro direto de um ordem escravocrata. Podemos inferir de suas obras, ainda, preconceitos e formas de discriminação facilmente atribuíveis a esse momento de nossa história e à nossa cultura. Entretanto, dizer que os livros infantis de Lobato são preconceituosos e recusá-los ou censurar passagens, em nome do combate ao preconceito, é esquecer que são ficções e que seus personagens e situações formam um mundo à parte, por mais que se relacionem de diferentes formas com o mundo real. Considerando-se esse dado, não é possível esquecer que a personagem de Nastácia inscreveu definitivamente o negro no imaginário de crianças e adultos de uma cultura letrada e urbana que preferiria ignorá-lo. Mais que isso, Nastácia aparece, na ordem surpreendentemente matriarcal do *Sítio*, também como a porta-voz da sabedoria popular, com seus ditados e observações.

E por meio dela, a literatura oral brasileira ganha letra de fôrma, em *Histórias de tia Nastácia*, sem com isso trair sua origem. Podemos dizer, portanto, que tia Nastácia reflete tanto o preconceito do branco letrado das classes médias urbanas contra o negro de camadas populares quanto uma tentativa de combater esse mesmo preconceito pela via ficcional do protagonismo.

Compreender e criticar essas e outras ambiguidades éticas e políticas, numa obra literária, demanda, assim, um resgate tanto das condições histórico-sociais de sua produção quanto do mundo imaginário em que se inserem. Correlacionar esse mundo com o mundo real não é tomar a obra literária como reprodução pura e simples de certo estado de coisas, nem como um programa social a ser implementado. A *análise* e a *avaliação* de suas representações não deve confundir-se, portanto, com um *juízo*, político, moral, científico ou de qualquer outra natureza. E isso demanda uma apreciação tão conjectural e ensaística do texto literário quanto o imaginário que ele põe em jogo. Nesse sentido, tia Nastácia não se apresenta como um retrato do negro brasileiro, nem é a expressão do que se pretendia que ele fosse. É uma criação estética que, nas condições histórico-sociais próprias da primeira metade do século passado, integrou um esforço na direção de imaginar e entender um certo Brasil. Perguntarmo-nos que Brasil é esse, e a que setores e demandas esse imaginário responde, é parte do trabalho de compreensão e interpretação da obra de Lobato. Considerá-lo preconceituoso e, por este motivo, afastá-lo de nossas crianças é negar-lhes o direito a um contato direto e vivo com nossa história e nossa cultura.

Devemos, então, munir-nos da devida cautela, ao atribuímos caráter preconceituoso a um texto literário e, principalmente, ao planejarmos a ação pedagógica correspondente. Nesse sentido, convém, em especial, evitar julgamentos precipitados, não raro reveladores seja do desconhecimento do pacto ficcional e das condições histórico-sociais em que a literatura se faz, seja do conjunto da obra que o texto ou passagem em jogo integra. A precipitação pode envolver, ainda, uma recusa da conjectura e da imaginação como formas legítimas de produzir conhecimentos. E nada é mais intolerante, dogmático e discriminatório, no que diz respeito à

compreensão da diversidade humana, que a recusa em aventar possibilidades, quaisquer que elas sejam. Afinal, quem não concede ao outro sequer o direito de conjecturar e de divergir, dificilmente poderá contribuir para a construção da ética que o convívio democrático e republicano com a diversidade humana demanda.

Por isso mesmo, a cautela, assim como o recurso ao caráter lúdico e/ou ficcional dos textos literários, são instrumentos imprescindíveis também ao debate sobre a adequação dessa ou daquela obra para o aluno dessa ou daquela faixa etária. A imprensa brasileira tem registrado com alguma frequência, nos últimos anos, as preocupações e os protestos de pais de alunos, educadores ou autoridades, com a leitura de obras que, a seu ver, seriam impróprias para certas idades ou mesmo para qualquer uso escolar possível.

Estão em jogo, nesses casos, temas considerados “complexos”, “difíceis”, “negativos” etc.; e/ou uma *linguagem* entendida como “errada”, “imprópria”, “de baixo calão”, “obscena”... Uma visão extensiva dessas queixas detecta imediatamente três campos temáticos causadores de “turbulências”:

- a sexualidade e as relações amorosas, principalmente quando, no texto ou na sala de aula, os menores de idade estão envolvidos.

O mal-estar com temas desse campo é tamanho que gestores públicos, inclusive da área de educação, recentemente chegaram a condenar a leitura de poemas de Manoel de Barros no ensino fundamental – curiosamente, poemas da série *Memórias inventadas*, que, além do título explicitamente conjectural, evocam a descoberta da sexualidade *na infância*... Por outro lado, depoimentos de experiências pessoais vividas, em obras como *Eu, Cristiane F...*, e até o *Diário de Zlata*, são considerados pouco adequados ou mesmo impróprios para menores, ainda que tenham sido produzidos por crianças e adolescentes;

- a diversidade humana, especialmente quando associada a desigualdades sociais e/ou à sexualidade;

Nesses casos, a abordagem das diferenças, ou seja, das “minorias”, principalmente quando aparece sem disfar-

ces, ou, ainda mais, quando assume um caráter militante (por que não?), pode suscitar denúncias de “inversão de valores”, “distorção” e outros termos do gênero. Quando o diferente diz respeito à sexualidade, a acusação é de “falta de decoro e/ou imoralidade”, “incitação aos maus costumes”, “obscenidade” etc.

Na direção oposta, representações estereotipadas ou apenas aparentemente conformes às crenças infundadas mais difundidas socialmente são – muitas vezes sem maiores exames – encaradas como “preconceituosas”. Assim, a “Paraíba masculina, mulher macho, sim senhor”, de Luiz Gonzaga, a travesti Geni e as “mulheres de Atenas” de Chico Buarque, entre muitos outros exemplos, foram entendidas, em algum momento de suas trajetórias culturais, como discriminatórias, contradizendo as intenções explícitas dessas obras em seu contexto de origem. Assim, os discursos contestatários de que essas representações são partes indissociáveis foram sumariamente ignorados, em nome do combate ao preconceito.

- a política, partidária ou não. De acordo com uma opinião corrente, figuras públicas e acontecimentos de nossa história, contemporânea ou não, não poderiam ser confrontados com versões ficcionais, especialmente se essas versões contrariarem representações socialmente aceitas e cristalizadas. “Partidarismo”, “anarquismo”, “esquerdismo” e termos assemelhados são, então, empregados para questionar seja a abordagem divergente de temas políticos em textos lúdico-ficcionais, seja a criação de alternativas que pareçam perigosamente consistentes. E a própria política, nessa perspectiva, tende a ser encarada não como uma dimensão constitutiva da vida em sociedade, mas como um território exclusivo para os profissionais do ramo. No rumo oposto, a conjectura, o jogo e a criação assumidos como tais são expulsos da política, como se não tivessem direito à cidade.

Particularmente nesses campos, o texto literário parece, então, incomodar bastante. Justamente por seu caráter lúdico-ficcional, ele nos põe, assumidamente, diante de mundos possíveis. E assim,

- relativiza, desestabiliza ou mesmo questiona crenças dadas como definitivamente verdadeiras;
- revela como simples invenções as representações que, supostamente, não poderiam ser “reinventadas” (e teriam, então, sido “inventadas para sempre”);
- traz à tona o que há de desejo, interesse, conflito e disputa em qualquer tipo de representação da realidade, inclusive as que se pretendem isentas e objetivas.

Por isso mesmo, a cautela a que nos referimos não exige o leitor de avaliações e apreciações de todo tipo, a respeito do texto; nem tira do educador as responsabilidades que lhe cabem. Em primeiro lugar, justamente porque não há verdadeiro processo formador sem o enfrentamento de conflitos e polêmicas, será preciso preparar o terreno. Antes de tudo, assumindo o debate e o diálogo como ferramentas indispensáveis, tanto para o planejamento pedagógico como para o convívio cotidiano, o que significa incluir os pais de alunos e a própria comunidade como interlocutores permanentes, estabelecendo-se mecanismos regulares de interação. Desafios a serem enfrentados, limites a serem franqueados, como o contato com uma obra que suscite discussões delicadas, devem sê-lo conjuntamente, negociando-se etapa por etapa os objetivos, os temas a serem abordados, os procedimentos.

Se bem estabelecidos, esses mesmos mecanismos e procedimentos funcionarão, na sala de aula, como andaimes adequados para a (re)construção dos sentidos de um texto, com todo o processo de resgate de crenças e conhecimentos prévios que ele envolve. Assim, caberá ao docente apontar, para o leitor em formação, as tensões que, no corpo do texto, possam revelar manifestações de preconceito. Em cada caso, será preciso mostrar, antes de qualquer coisa, como os estereótipos e mesmo os preconceitos explícitos são

submetidos, nesses textos, a um tratamento particular, que, considerado e analisado em sua ordem específica e em seu contexto histórico-social, poderá contribuir para uma crítica proveitosa às formas reais e concretas de discriminação.

Para finalizar, queremos reafirmar que a leitura crítica, tanto do texto informativo e/ou utilitário quanto do texto lúdico-ficcional, é parte indissociável da educação linguística, da formação básica do aluno. Por isso mesmo, é condição *sine qua non* para o pleno exercício da cidadania. E quando se trata da leitura do texto lúdico-ficcional, a educação linguística é, como vimos, uma educação para a liberdade. Não só para a liberdade com que se deve receber e compreender o que também em liberdade foi concebido, mas, ainda, para escapar ao beco sem saída a que todo dogmatismo e toda intolerância acabam nos conduzindo.

Referências

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, Associação de Linguística Aplicada do Brasil, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**; o que é, como se faz. 50. ed., rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2008.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (Orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas/Florianópolis: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/IPOL, 2003.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário: um espaço para o livro e a leitura na sala de aula. In: SÃO PAULO. **Caderno do professor**: leitura e produção de textos – 5ª e 6ª séries / 5º e 7º anos. São Paulo: SEE, 2010.

SANT'ANNA, Wania. Para além da primeira página. **Jornal Irohín**. Disponível em: <<http://www.irohín.org.br/onl/new.php?sec=news&id=65>>. Acesso em: 19 set. 2010.