



Faces teorias & práticas **da Leitura** vol. 1 **e da Escrita**

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

Fáces teorias & práticas

da Leitura vol. 1 **e da Escrita**

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
● **Roger Henrique Pozza**
(Organizadores)

Faces da Leitura e da Escrita:
teorias & práticas - vol. 1

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista
(Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP)

Profa. Dra. Angela Kovachich de Oliveira-Reis
(Doutora em Letras Clássicas/USP)

Profa. Ma. Lúcia Maria dos Santos
(Mestra em Educação/UNINOVE)

Profa. Dra. Luana de França Perondi Khatchadourian
(Doutora em Linguística Aplicada/UNICAMP)

Profa. Dra. Lídia Spaziani
(Doutora em Letras Clássicas/USP)

Prof. Dr. Marcello Ribeiro
(Doutor em Letras Clássicas/USP)

Profa. Dra. Márcia Fusaro
(Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP)

Profa. Dra. Maria Célia Lima-Hernandes
(Doutora em Linguística/UNICAMP)

Profa. Dra. Maristela Juchum
(Doutora em Linguística Aplicada/UFRGS)

Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo
(Doutora em Estudos da Tradução/USP)

Profa. Dra. Rosane Maria Cardoso
(Doutora em Teoria Literária/PUCRS)

Os conceitos emitidos nos textos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não refletindo obrigatoriamente a opinião dos Organizadores e/ou do Conselho Editorial.

Lídia Spaziani
Patrícia Gimenez Camargo
Roger Henrique Pozza
(Organizadores)

Faces da Leitura e da Escrita:

teorias & práticas - vol. 1

Even3 Publicações
1a. edição
2020

Diagramação: Roger Henrique Pozza

Capa: Roger Henrique Pozza

Revisão: Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

F138 Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas. /
 organizadores: Lidia Spaziani, Patricia Gimenez Camargo
 e Roger Henrique Pozza. – 1. ed. – São Paulo: Even3
 Publicações, 2020.
 1 livro digital ; 251 p.

ISBN: 978-65-5941-038-5

I. Educação. 2. Leitura e Escrita. 3. Linguagem e línguas. I.
SPAZIANI, Lidia. II. CAMARGO, Patricia Gimenez. III. POZZA,
Roger Henrique. IV. Título.

CDD 410
CDU 81*1

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos ou videográficos sem a prévia autorização dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	----------

Os organizadores

BNCC E A LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA VISÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO	13
--	-----------

Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo

LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DO LER E DO ESCREVER EM RELATOS REFLEXIVOS PESSOAIS	29
--	-----------

Prof. Dr. Josenildo Barbosa Freire

NA TEORIA E NA PRÁTICA – O ENSINO DE LEITURA AMPARADO NUMA CONCEPÇÃO DIALÓGICO-INTERACIONISTA E NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE.....	53
--	-----------

Prof. Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Profa. Ma. Priscila Sandra Ramos de Lima

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 7ª SÉRIE, DO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO	85
---	-----------

Prof. Dr. Enísio Guilhermina Cuamba

Prof. Me. Brain Daniel Tachiua

Prof. Me. Maurício Bernardo Cigarros

A REPRESENTATIVIDADE E VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEITURA E NA ESCRITA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO PÓS-LEIS 10639/03 E 11645/08	111
--	------------

Prof. Dr. Alex Santana França

AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES	143
--	------------

Profa. Dra. Carina Fior Postingher Balzan

**ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA
OBSERVADAS EM CRIANÇAS EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....175**

Prof. Ma. Jacilda de Siqueira Pinho

Prof. Ma. Lenir Maria de Farias Rodrigues

**OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA METADE DO SÉCULO XX E AS
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA BRASILEIRA DE
ALFABETIZAÇÃO.....205**

Prof. Me. Iago Pereira dos Santos

Prof. Dra. Eliana Crispim França Luquetti

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

**REFLETINDO SOBRE A LEITURA EXTENSIVA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
(PLE) NA CHINA: O CASO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE
MACAU (IPM)223**

Prof. Me. Xiang Zhang

SOBRE OS ORGANIZADORES 239

SOBRE OS AUTORES..... 241

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas* é um projeto inaugurado em 2020, que tem como principal objetivo ser um espaço de reflexão sobre as teorias e as práticas da leitura e da escrita a partir da vivência e das pesquisas de professores e pesquisadores que se dedicam à produção do conhecimento sobre essas duas temáticas em específico.

Pensar sobre esses dois temas na educação contemporânea possibilita uma reflexão mais efetiva da educação como forma de contribuição para o desenvolvimento da sociedade por meio do compartilhamento de saberes, conhecimentos e descobertas propiciados pelas pesquisas e relatos de experiência, geradores dos artigos aqui apresentados.

Reunir pesquisadores de diversos lugares, de diferentes realidades em torno de um foco em comum, permitiu um debate amplo a cada capítulo, fazendo deste livro um repositório de ideias, de relatos e de múltiplas facetas da leitura e da escrita.

A seguir, discorreremos um pouco sobre os artigos elaborados pelos professores e pesquisadores reunidos neste primeiro volume.

No primeiro, a Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo traz reflexões importantes a respeito da BNCC, da leitura e da análise do discurso. A autora defende um modo de se pensar a leitura a partir dos pressupostos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – eixo leitura, e os conhecimentos da AD, sem deixar de lado a discussão sobre a formação de professores de língua inglesa.

Prof. Dr. Josenildo Barbosa Freire, no segundo artigo, brinda-nos com relatos reflexivos pessoais relacionados ao ler e ao escrever a partir de uma experiência desenvolvida na escola pública. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta considerações sobre a relação função-autor e efeito-leitor por meio da prática de jornal mural, que auxilia na reflexão-ação-reflexão proposta pelo PCN (BRASIL, 1997) de usos da língua.

A apresentação de proposta de atividade pode ser encontrada no terceiro artigo, que integra este volume. De autoria dos professores Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, Ma. Priscila Sandra Ramos de Lima e Dra. Dannytza Serra Gomes, a proposta pretende, sob uma concepção dialógico-interacionista e na aprendizagem cooperativa, discutir leitura a partir de uma visão bakhtiniana. A formação de sujeitos habilitados na análise crítica das construções linguístico-discursivas com as quais interagem é preocupação dos autores.

Uma perspectiva de leitura no livro didático de língua portuguesa em Moçambique é o tema de nosso quarto artigo. Escrito pelos professores Dr. Enísio Guilhermina Cuamba, Me. Brain Daniel Tachiua e Me. Maurício Bernardo Cigarros, a contribuição nos traz uma visão panorâmica das políticas públicas educacionais moçambiquenses e as implicações no ensino de leitura em língua portuguesa.

O livro didático continua sendo o elemento focal no artigo apresentado pelo professor Dr. Alex Santana França. Ele analisa a valorização étnico-racial na leitura e na escrita dos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio pós-leis 10639/03 e

11645/08 a partir da análise de onze livros didáticos. O autor nos apresenta uma ampla reflexão sobre preconceito e representatividade necessários aos livros didáticos.

As práticas de leitura no ensino superior tecnológico é assunto do artigo elaborado pela professora Dra. Carina Fior Postingher Balzan. A perspectiva adotada por ela é a da Sociologia da leitura. A discussão gira em torno das diferentes práticas de leitura e como estas podem colaborar na formação de leitores a partir de um estudo de caso no IFRS-*campus* Bento Gonçalves.

As professoras Ma. Jacilda de Siqueira Pinho e Ma. Lenir Maria de Farias Rodrigues assinam o artigo intitulado *Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura observadas em crianças em processo de alfabetização e letramento*. Ao longo do artigo, as autoras analisam algumas estratégias de compreensão leitora observadas em duas crianças em processo de alfabetização e letramento, que frequentam escolas públicas.

Apresentar como os movimentos sociais que estiveram em atividade no Brasil em meados do século XX e sua respectiva contribuição para o desenvolvimento das primeiras políticas públicas educacionais de alfabetização é a temática que se dedicam os professores Me. Iago Pereira dos Santos, Dra. Eliane Crispim França Luquetti e Dr. Sérgio Arruda de Moura. Evidenciando que os movimentos sociais abriram caminhos para a efetivação de políticas públicas governamentais que pudessem atender às camadas menos privilegiadas.

Em nosso último artigo, o professor Me. Xiang Zhang, reflete sobre os aspectos mais recorrentes na disciplina *Leitura*

Extensiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), levando em consideração a atuação no curso de licenciatura em Português, na China. A leitura extensiva tem por objetivo fornecer aos alunos espaços de interação reflexiva e intercultural permitindo tratar as questões culturais e desenvolver as práticas reflexivas de conhecimentos mais variáveis em relação das línguas portuguesas.

Por fim, esperamos que todos esses escritos sejam apreciados e possam contribuir de forma positiva para a atuação de futuros professores e para o pensamento crítico do leitor. Desejamos uma boa leitura, permeada pela curiosidade e recheada de descobertas, no mínimo, interessantes e perspicazes.

Os organizadores

BNCC E A LEITURA DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA VISÃO A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO

Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo

RESUMO: O presente artigo apresenta uma revisão panorâmica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no que tange ao eixo da leitura a partir de uma visão da análise do discurso de linha francesa - AD. O objetivo principal é apontar os pressupostos do documento para o ensino de língua inglesa – eixo leitura - em uma perspectiva global, apresentando elementos da análise do discurso que dialogam com as competências elencadas na BNCC e, que podem, de certa maneira, orientar professores para a escolha de atividades de leitura a serem aplicadas em sala de aula.

Palavras-chave: BNCC, análise do discurso, eixo leitura.

ABSTRACT

This article presents a panoramic review of *BNCC (National Curriculum for Brazil)*, related to the reading axis from a view of the French line discourse analysis - DA. The main objective is to point out the document's assumptions about the English language teaching - reading axis - in a global perspective, presenting elements of discourse analysis that dialogue with the skills listed in the BNCC and that, in a certain way, can guide teachers about reading activities to be applied in the classroom.

Keywords: *BNCC, discourse analysis, reading axis.*

A BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que elenca os conhecimentos necessários à educação em todos os estados do Brasil. Estão contempladas todas as etapas da educação básica. Assim posto, todos os alunos no Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo de sua vida escolar, independentemente de sua classe social, raça ou condição econômica.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o

fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (INEP, *online*)

O objetivo fundamental da BNCC é reduzir as desigualdades em um país continental como o Brasil, permitindo que a educação brasileira seja orientada “(...) para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 3ª versão, p. 7)

O texto destaca dez competências gerais a serem desenvolvidas através dos componentes curriculares ao longo da escolarização, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para que as competências e habilidades acima apresentadas sejam desenvolvidas, as políticas públicas devem ser repensadas de

forma a garantir o desenvolvimento almejado ao final do ciclo de aprendizagem. Para além das competências, o documento orienta a elaboração e a articulação de currículos e propostas pedagógicas, a elaboração de material didático e a reorganização das matrizes de referência de avaliações internas e externas.

A definição das competências na BNCC faz parte do reconhecimento de que a

educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

É importante salientar que a BNCC não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. O documento norteia o ensino público e o particular, desta forma, todos os professores de língua inglesa devem ampliar seus repertórios e repensar as atividades a serem aplicadas em sala de aula de língua inglesa, a fim de permitir que as competências e habilidades elencadas no documento sejam atingidas.

A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUAS

No que tange ao ensino de línguas, a BNCC estabelece a língua inglesa como a língua a ser ensinada durante a escolarização, uma vez que tem um papel de fundamental importância na comunicação mundial. O ensino da língua inglesa aparece como obrigatório nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). O enfoque não é mais do ensino da língua inglesa como língua estrangeira, mas como língua franca.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

O conceito da língua inglesa ensinada como língua franca aponta para a interculturalidade, permitindo o reconhecimento das diferenças, abordando diversas práticas sociais de linguagem. A reflexão que se procura estabelecer é a crítica em relação ao mundo e ao uso social da língua.

O conceito de interculturalidade em nível de práticas educacionais estabelece a busca da construção de identidades sociais, conforme lemos em Fleuri (2001, p. 113)

[...] em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Desta forma, o ensino obrigatório da língua inglesa nos anos finais do ensino básico busca estabelecer habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do processo bem como conferir à língua um caráter de uso da linguagem como prática social, pois é através destas que as atividades humanas se consolidam, conforme aponta o documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens verbal (oral ou visual-

motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BNCC, p.61)

Deste modo, a interação permite maior compreensão do outro e das práticas que circulam na sociedade. A linguagem e a interação pressupõem a língua em uso, uma vez que “é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos e gramaticais, tratado como pré-requisito para esse uso” (BNCC, 3ª versão, p. 202)

O uso da língua em um mundo globalizado e plural é a base do aprendizado. A ampliação da identidade cultural, da importância política do idioma e de seu uso altera a forma como se ensina a língua na escola, com afastamento do modelo eurocêntrico por muito tempo privilegiado.

A BNCC estabelece quatro eixos no ensino dos idiomas, são eles: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Cada um dos eixos, apesar de suas particularidades, se relaciona aos demais a fim de estabelecer uma compreensão ampla do idioma e de seu uso relacionado ao mundo globalizado.

Neste artigo, nos interessa discutir o ensino do eixo leitura conforme preconizado pela BNCC (2017, p.69):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas

sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Ao citarmos o texto escrito não podemos nos esquecer de que a BNCC determina a leitura de diferentes tipos de texto, textos escritos, textos verbo-visuais e textos multimodais. Desta forma, há de se ampliar o repertório dos alunos, expandir a orientação cultural e proporcionar contato e entendimento de diferentes modalidades, permitindo assim o letramento e o multiletramento em língua inglesa.

Ainda que nosso foco seja discutir o eixo leitura, não podemos deixar de ressaltar a expansão do eixo oralidade na BNCC, que envolve práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala), desenvolvendo competências que vão além de ler, interpretar e resolver problemas.

As técnicas de leitura não devem ser abandonadas, mas sim ressignificadas a ponto de permitir que funcionem como forma de mobilização do conhecimento na resolução de problemas tanto em textos escritos quanto em textos multimodais.

A exposição aos textos multimodais permitirá que os alunos tenham contato com a produção de sentidos que levam à compreensão e a interpretação de textos de diferentes naturezas.

Os professores devem permitir que os alunos tenham na leitura a ideia de fruição como ato de aproveitar satisfatória e prazerosamente dos momentos de leitura aos que são expostos. Estabelecer atividades lúdicas e significativas, tais como rodas de conversa e clubes de leitura são algumas das atividades elencadas como possíveis ao se elaborar o currículo, ou seja, quando

pensamos na execução de meios e propostas a serem oferecidas aos estudantes.

O conhecimento de mundo será importante na elaboração de atividades, a fim de permitir que os estudantes articulem informações conhecidas às novas. A exploração de textos narrativos diversificados levará à valorização do patrimônio produzido em língua inglesa. Abre-se, desta forma, a oportunidade de apreensão de um mundo mais amplo, mais recheado de oportunidades e conhecimentos.

A criticidade ao ler um texto é objeto do eixo leitura, a ser abordado em atividades que permitam a identificação de elementos gráficos, de elementos de persuasão e de qualidade de informações veiculadas, é fator a se explorar no último ano do ensino básico.

A análise detalhada das atividades e dos pressupostos mencionados no eixo leitura permitirão aos estudantes uma visão mais ampla em relação aos comportamentos sociais, aos elementos culturais e ao respeito às questões éticas envolvidas no processo de leitura e de comunicação, uma vez que os eixos não atuam de forma independente, mas estão relacionados uns aos outros.

O EIXO LEITURA A PARTIR DE UMA VISÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

À luz da análise do discurso, nos interessa analisar a materialidade discursiva presente nos textos. Desta forma, há um duplo sentido, nas palavras de Orlandi (2007):

A análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

A citação nos leva a refletir sobre os textos a serem apresentados no processo de ensino – são representantes da materialidade linguística, uma vez que são constituídos linguisticamente e, em sua constituição, trazem a historicidade como um dos elementos fundantes.

Koch (2006) teoriza que

“(...) a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística quer de ordem sociocognitivas, ou seja, seus modelos de mundo”.

As atividades a serem propostas devem estar ancoradas em um modelo de mundo que pertence ao global, ao socializado, ao cidadão como detentor de um modo de se comunicar, que é mundial, que é amplo e possível de alcançar um mundo plurilíngue e multicultural.

A partir da orientação para o ensino de língua inglesa presente na BNCC, a formação de professores deve ser repensada, a fim de englobar não somente as questões puramente linguísticas, conforme preconizou Fernandes (2005, p.24): “É preciso sair do especificamente linguístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala.”

Ao analisarmos as palavras do autor, podemos ponderar a orientação constante na BNCC de que o ensino da língua inglesa

deve abandonar a competência puramente gramatical e se valer de outros espaços (dos eixos, dos textos multimodais, das atividades reflexivas) para permitir aos alunos identificar semelhanças e diferenças entre a sua língua materna e a língua inglesa, não como línguas estanques, mas como parte de práticas sociais, culturais e identitárias que se relacionam e complementam.

O ensino adquire uma dimensão mais ampla, e, portanto, mudanças nas formações de futuros professores são necessárias para que a prática de sala de aula atenda aos princípios norteadores indicados nos documentos oficiais.

Há, portanto, que se pensar na compreensão. Para Orlandi (1988, p.101), “a compreensão é a apreensão das várias possibilidades de um texto.” Assim, compreender um texto deve levar em consideração as várias possibilidades apresentadas a partir de uma concepção multiforme, uma vez que o texto apresenta diferentes processos de significação ancorados na história dos sujeitos e nos sentidos do texto (discurso).

Os docentes devem ter em mente de que “na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (ORLANDI, 1983, p. 204-205). Essa afirmação faz com que docentes tenham maior clareza de suas escolhas textuais, a fim de suscitar nos estudantes a tarefa da compreensão, que relaciona-se à produção do sentido duplamente: sentidos presentes na constituição do texto e desejados pelo autor e os sentidos presentes e construídos a partir de como um texto pode ser lido.

A leitura de um texto “deve se ater a mostrar a articulação entre o intradiscursivo e o extradiscursivo, a imbricação entre uma representação do mundo e uma atividade enunciativa” (MAINGUENEAU, 2008, p. 40).

Cumpre-se lembrar de que estudantes têm um papel de autonomia e de construção de sentido ao lerem um texto, podendo, inclusive, atribuir valores diferentes dos previamente indicados a partir das palavras e das formações discursivas presentes.

A interpretação textual “não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido” (Orlandi, 2007, p. 67), é para além disto, uma forma de inscrição na historicidade e no interdiscurso. Assim dito, escolher materiais para a prática de leitura em aulas de língua inglesa necessitará, por parte do professor, de uma oferta que priorize as funções sociais e políticas de uso da língua.

Permitir o acesso aos diferentes gêneros textuais, a partir da exposição aos textos autênticos, de natureza interdisciplinar e que, acima de tudo, permitam a fruição estética que acompanha os textos criados e veiculados nacionalmente, porém que permitam uma leitura acompanhada de um viés crítico deve ser a busca do professor de língua inglesa.

Ao estudarmos o eixo leitura conforme se apresenta na BNCC, a organização metodológica pressupõe:

a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

Ao analisarmos a organização metodológica, há, em grande medida, uma relação do discurso, do interdiscurso e das (inter)compreensões possíveis no intervalo da língua inglesa e na relação com a língua materna e nas práticas leitoras previamente estabelecidas.

O conhecimento por parte do professor de língua inglesa de noções elementares da análise do discurso permitirá aos estudantes ressignificarem suas práticas leitoras, a atender às competências específicas para língua inglesa estabelecidas na BNCC, uma vez que auxiliará o estudante a criar repertórios linguísticos-discursivos em língua inglesa com base em textos multimodais emergentes na sociedade.

Busca-se, conforme escrito na BNCC, “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende [...]” (BNCC, 2017, p. 17).

Formar cidadãos éticos, críticos e responsáveis é compromisso da escola e de todos os atores educacionais envolvidos no processo independentemente da disciplina ministrada. No entanto, permitir que a educação se amplie em língua não materna é fornecer a possibilidade de o aluno identificar o lugar de si e o do outro em um mundo globalizado, multicultural, mas que também é coletivo e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC tem como objetivo fundamental a diminuição das desigualdades em relação ao ensino oferecido em um país continental como o Brasil. No entanto, o desenvolvimento das habilidades e competências apresentadas no documento dependerá da atuação do professor e em sua capacidade de selecionar atividades e vivências, e de promover sequências didáticas que permitam aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências ao longo de sua vida acadêmica.

Os conceitos e pressupostos da AD poderão auxiliar os professores na diminuição da fragmentação no ensino de línguas, na ampliação do repertório cultural e na apropriação de uma língua que não é a sua materna, mas que comunica e que garante a comunicação em um mundo globalizado e multicultural.

No entanto, há de se pensar a formação de professores de língua inglesa em uma perspectiva multicultural para atender aos eixos propostos no documento.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

INEP. Disponível em:

<<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>>.

KOCH, I. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Trad. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: Acesso em: 01 de novembro de 2020.

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu funcionamento*. Brasiliense, São Paulo, 1983.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

LEITURA E ESCRITA: PRÁTICAS DO LER E DO ESCREVER EM RELATOS REFLEXIVOS PESSOAIS

Prof. Dr. Josenildo Barbosa Freire

RESUMO: A leitura e a produção de textos no ambiente escolar constituem práticas centrais do processo de ensino-aprendizagem. A escola pode criar situações comunicativas que favoreçam o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e de escrita. Este estudo visa apresentar e descrever uma experiência de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita com estudantes de uma escola pública. A experiência tratou especificamente da prática de leitura e de produção de texto intitulada de Jornal Mural (Jornal Escolar), como uma estratégia favorecedora do desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura e de escrita e, também, como uma prática que ocorre em um processo de interface. O referencial contempla estudos vinculados à leitura e à escrita como práticas ativas e que demandam sujeito/leitor/escritor responsivo (SOLÉ, 1998; BRASIL, 1998; CAFIERO, 2005; KLEIMAN, 2009; BAKHTIN, 2003; ALVES, 2014, dentre outros). A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa de análise e descrição dos dados, os quais foram coletados de 19 (dezenove) relatos pessoais de experiência de aprendizagem produzidos por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontam a pertinência de se trabalhar com a noção de gênero discursivo como forma de produção sócio-histórica que permite compreender como a língua funciona em uma situação de interação verbal; também, possibilitam que o aluno/sujeito saia de uma prática mecanizada e insuficiente de leitura e escrita e adentre em novos formatos de produção, circulação e recepção e de leitura de textos, dando conta de parte da relação função-autor e efeito-leitor; ainda, permitem constatar que a prática de jornal mural auxilia na prática de reflexão – ação – reflexão proposta pelo PCN (BRASIL, 1997a) de usos da língua. Assim, reconhecemos que esse eixo pode direcionar o trabalho metodológico e pedagógico do professor, sobretudo ao orientar a atividade de produção de textos. E essa direção pode representar uma mudança conceitual no trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; ensino-aprendizagem; sujeito.

INTRODUÇÃO

Os sujeitos, ao realizarem as práticas sociais de leitura e de escrita, partem de um lugar social e de um tempo específicos a fim de usar a linguagem/língua como forma de interagir entre os seus interlocutores nas mais diversas experiências vivenciadas por eles nesses processos.

Ler e escrever devem, necessariamente, se tornar atividades sociocognitivas significativas tanto para quem as produzem quanto para seus destinatários. Assim, veremos que as definições de leitura e de escrita têm sofrido reformulações no decorrer do tempo, sobretudo, para se adequarem às novas exigências das sociedades modernas.

Desse modo, entendemos que leitura e escrita não são atividades que se restringem à prática de decodificação ou codificação como técnicas isoladas, reducionistas dos atos de dizer e/ou de escrever, mas práticas sociais que os sujeitos assumem para interagir, isto é, promover ação entre indivíduos a partir de objetivos comuns estabelecidos na interação verbal.

Neste trabalho, visamos descrever e analisar a produção de relatos reflexivos pessoais (doravante RRP) como uma estratégia de ensino favorecedora do desenvolvimento de leitura e de escrita, no ambiente escolar, e como forma significativa de realizar socialmente essas atividades. Para tanto, apoiamo-nos nos trabalhos que vinculam leitura e escrita como práticas ativas e que, portanto, demandam um sujeito/leitor/escritor responsivo (SOLÉ, 1998; BRASIL, 1997a, 1998, 2016; BAKHTIN, 2003 [1979]; CAFIERO, 2005; KLEIMAN, 2008; ALVES, 2014, dentre outros).

O capítulo está, assim, organizado: na primeira seção, situamos a perspectiva teórico-metodológica que assumimos como ancoragem e fundamentação; na segunda, por sua vez, apresentamos alguns aspectos do nosso objeto de estudo; na terceira seção, descrevemos e analisamos os dados e, por fim, assinalamos algumas considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A noção de leitura e de escrita assumida pelo professor é central para sua realização, visto que isso norteará todo o fazer pedagógico desse professor, imputando consequências sobre o modo de praticar leitura e escrita. Essa orientação está inevitavelmente ligada à noção de linguagem assumida pelo professor. Desde Freire (2019, p. 23), já tínhamos assumido que a definição de linguagem que respalda o trabalho do professor

[...] implica necessariamente em um formato de trabalho pedagógico, na medida em que as experiências de ensino-aprendizagem são norteadas pelo uso de uma noção de língua/linguagem. Elas passam a orientar a produção, circulação e recepção dos gêneros textuais/discursivos tanto no contexto escolar como em outras esferas discursivas (FREIRE, 2019, p. 23).

Não é nosso objetivo polemizar essa temática, mas, refletindo sobre esses conceitos, encontrar algumas dimensões que tornem os atos relacionados à leitura e à escrita como verdadeiras formas de interação social entre os indivíduos. Neste sentido, compreenderemos, neste trabalho, que tanto leitura quanto escrita constituem práticas sociais ou, atividades sociointeracionistas que devem contemplar simultaneamente dimensões históricas, culturais, cognitivas e contextuais dos sujeitos nelas envolvidos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997a), leitura pode ser compreendida como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair

informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997a, p. 41).

Kleiman (2009), por sua vez, assinala que leitura e escrita constituem um “[...] conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” (KLEIMAN, 2009, p. 9). Assim, portanto, são práticas cognitivas e sociais, e, desse modo, vão além da realização das técnicas tradicionais desenvolvidas no interior de algumas redes de ensino.

Para Cafiero (2005), leitura

[...] é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17).

A autora também defende que essa atividade envolve a realização de estratégias. Desse modo, conceber que leitura e escrita necessariamente envolvem estratégias é fundamental para as práticas de ensino-aprendizagem. Primeiro, porque permitem

distanciar-se da concepção que ainda paira sobre elas: a de serem entendidas com “dom”, algo que o sujeito traz impresso no seu código genético ou, é um resultado sobrenatural; e, em segundo, passam a requerer construção ativa dos envolvidos nesse processo, demandando planejamento, execução de etapas, avaliação, por exemplo.

Sendo leitura e escrita práticas socioculturais, a promoção de estratégias constitui um passo metodológico central. Nesse sentido, Solé (1998) fala em estratégias necessárias antes, durante e depois da leitura; os PCN (BRASIL, 1998), por sua vez, assinalam as estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação e Cafieiro (2005) propõe decodificação e construção da coerência. A compreensão dessa dimensão já permite mudanças significativas na prática pedagógica de qualquer professor.

Gadotti (1982, Apud VARGAS 2000, p. 14) também sublinha que:

[...] o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letrados na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente.

Nesse sentido, vamos percebendo que os pesquisadores anteriormente retomados, cada um a seu modo, assinalam que leitura e escrita são admitidas como práticas sociais. Desse modo, não há mais espaço para concepções/práticas de leitura e escrita como atividades mecânicas, vinculadas, exclusivamente, ao

processo de alfabetização escolar. Não que a alfabetização seja desnecessária, mas o fato é que não se pode permanecer numa perspectiva apenas cognitiva e individual de leitura e de escrita numa sociedade atualmente tão complexa como a nossa.

É evidente que essas mudanças conceituais, metodológicas e práticas não são tão recentes no interior dos estudos linguísticos e na área da educação. Há um percurso que envolve a história da leitura e da escrita. Para tanto, retomemos Alves (2014), que descreve parte desse itinerário.

Segundo a pesquisadora paraibana, esse percurso envolve, pelos menos, quatro modelos teóricos que subjazem os atos de dizer/escrever ao se realizar leitura e escrita: modelo ascendente, modelo descendente, perspectiva interacionista e perspectiva discursiva. Esses modelos ocorreram em momentos distintos, assumindo ênfases também diferentes no que diz respeito à leitura e à escrita.

De acordo com Alves (2014), no modelo ascendente, que predominou nos anos 60 e 70 do século XX, leitura era concebida como um processo de decodificação do texto e, desse modo, a ênfase recaía sobre o texto como um produto pronto e acabado. Podemos aqui, também, chamar a atenção para as práticas de alfabetização realizada nos moldes tradicionais da escola tradicional, baseada na educação bancária, nos termos de Freire (1975c). Segundo Mizukami (1986), essa abordagem de ensino é “[...] uma educação que se caracteriza por ‘depositar’, no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 10).

Já no modelo descendente, que alcançou maior expressão nos estudos linguísticos nos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, assume que leitura consiste no “[...] ato cognitivo de compreensão que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos [...]” (ALVES, 2014, p. 76) e, assim, o destaque dado está centrado no leitor.

A partir da perspectiva interacionista, percebemos um avanço substancial nas concepções de leitura e de escrita, fato que passa a ocorrer a partir dos anos 90 do século XX, sobretudo ao tomar a leitura como uma interação verbal, na qual o leitor participa ativamente do processo de construção de sentidos, além de envolver os dois modelos anteriores. O foco agora é sobre interação/significação como práticas sociais e culturais dos usos da linguagem humana.

Assim,

Do ponto de vista interacionista (interação sujeito-objeto), o conhecimento é considerado como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão. A passagem de um nível de compreensão para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas, que não existiam anteriormente no indivíduo [...] (MIZUKAMI, 1986, p. 3).

No que diz respeito à perspectiva discursiva, que também ganha espaço no cenário dos estudos linguísticos a partir dos anos 90 do século XX, leitura necessariamente se torna uma “[...] reflexão histórica dos processos de significação [...]” (ALVES, 2014, p. 83), e o interesse central volta-se para o discurso. Nessa concepção de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, como assinalam os

PCN (BRASIL, 1997a), leitura fornece matéria-prima para escrita. Assim,

[...] a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a construção de modelos: como escrever (BRASIL, 1997a, p. 53).

Nessa nova direção que as práticas de leitura e de escrita vão assumindo, também, reconhecemos que “[...] ler e escrever de forma mecânica é condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas [...]” (SOARES, 2012, p. 261). Assim, a prática envolvendo a produção de RRP constitui, no nosso entender, uma possibilidade significativa de desenvolver leitura e escrita como formas portadoras de sentido entre os interlocutores do ato de dizer/escrever, sobretudo, ao deslocar a dimensão mecânica, tradicional e reducionista que ainda encontramos no contexto escolar ao se discutir questões voltadas para leitura e escrita.

Essa nova postura requer do professor um olhar sobre as condições de produção de qualquer gênero de texto produzido no seio escolar, e não apenas sobre o produto final da atividade de ler e de escrever. Esse novo parâmetro orientador vai possibilitar que o professor entenda que qualquer produção de gêneros de texto deve estar consoante o projeto de querer-dizer dos enunciadores e não consiste numa amontado de sentenças em uma dada materialidade textual.

Na seção seguinte, delineamos como ocorre a produção dos RRP, objetos desta pesquisa.

2 PRODUÇÃO DE RRP

A atividade de produção de RRP é uma metodologia frequente no meu ato de ensinar/desenvolver as práticas de leitura e de escrita no meu ofício de professor da Educação Básica e, além de considerá-las práticas socioculturais, portanto, passíveis de ensino-aprendizagem, auxiliam no ato de forjar leitores e escritores críticos, conforme se espera das redes de ensino no atual contexto de nossas sociedades.

Assim, desde o primeiro contato, já na primeira semana de aula com meus alunos, proponho que produzam RRP, os quais inicialmente são do ano letivo anterior e, no decorrer do ano escolar, são relatos dos períodos/bimestres que existem no ano escolar. Portanto, cada aluno, em média, produz quatro RRP por ano na disciplina de língua portuguesa por mim ministrada.

Para os alunos das séries concluintes, o último RRP a ser produzido no ano escolar é bastante especial. Primeiro, porque já estão imersos na prática regular de produção, leitura e apresentação dos RRP, o que se configura, portanto, como um fazer cotidiano desses alunos enquanto desenvolvem suas habilidades e competências de língua portuguesa, inseridos como sujeitos de sua aprendizagem escolar; segundo, nesse caso, porque os alunos-sujeitos vão retomar parte de sua experiência estudantil durante os quatro anos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, nossa atenção se volta para a produção de RRP realizados por uma turma de estudantes concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. A escola investigada é de número identificador pelo INEP (Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) pelo código INEP 24062405, situada na zona urbana do estado do Rio Grande do Norte.

O protocolo geral consiste na solicitação de um RRP sobre a vida estudantil do educando, relatando os detalhes vivenciados pelos alunos-sujeitos dessa interação verbal, avaliando-se e avaliando os outros sujeitos. Em relação à abordagem de ensino de gêneros de textos, assumimos a perspectiva explícita de ensino, isto é, optamos por um trabalho que permitisse o contato da produção do RRP de forma direta, possibilitando, desse modo, aos alunos identificar as dimensões da estrutura composicional, conteúdo temático e estilística do gênero textual em análise, bem como outras questões discursivas específicas desse gênero discursivo.

Assim, nos associamos à perspectiva bakhtiniana de estudo de gêneros de discurso, sobretudo quando o autor postula que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261).

Nesse sentido, Bakhtin (2003 [1979]) mostra como os gêneros do discurso estão caracterizados em seus elementos integrantes e indissociáveis (os conteúdos, a estrutura comunicativa e o estilo). Essas práticas sócio-históricas se constituem, na esfera escolar, como instrumento central de desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura e escrita.

A coleta dos dados seguiu as seguintes etapas de produção:

Etapas	Descrição da atividade realizada
Apresentação dos objetivos das atividades. Orientações quanto ao gênero discursivo RRP. Primeira produção textual. Reescritura textual. Formatação/Digitação. Publicação no mural da escola.	Exposição oral. Exposição oral e exemplificação no retroprojetor (contato com os modelos exemplares do gênero em estudo). Atividade feita pelos alunos individualmente. Atividade feita pelo professor regente e os alunos (Atividades de análise linguística). Atividade feita pelos alunos. Atividade feita pelos alunos. Atividade feita pelo professor regente e os alunos.

Fonte: Própria do autor.

A seguir descrevemos e analisamos parte de um RRP.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para ilustrar nossa discussão, apresentamos na íntegra um exemplar de um RRP produzido por uma das alunas envolvidas nesta pesquisa.

Relato Reflexivo Pessoal nº 01/2019

Meus anos escolares no JT

Comecei a estudar na Escola Municipal XXXXX XXXXX por influência da minha irmã, pelo fato dela já ter estudado aqui e minha família já saber como a escola funcionava.

Meu primeiro ano escolar, frequentando a 6ª série, em 2016, foi regular. Tive a primeira experiência com mais de um professor em sala, contato com pessoas fora do meu convívio normal e conhecimentos mais amplos sobre as disciplinas etc. Durante esse ano, conheci diversas pessoas, dentre elas, professores, colegas e melhores amigos que estão comigo até hoje. Um dos melhores momentos que me recordo sobre esse ano, foi nossa primeira feira de ciências, com a professora XXXXXX. Nossa turma, juntamente a ela, fez o sistema solar, bem ilustrado com planetas pendurados no teto, e explicou o surgimento e funcionamento dele.

Em 2017, frequentei a 7ª série, sendo ele um ano normal, desconsiderando as trocas de professores e maneiras diferentes de ensinamento dos novos professores. Um fato marcante desse ano foi nossa professora XXXXX. Ela, a professora de língua portuguesa, teve um convívio um pouco conturbado com os alunos. Essa convivência gerou problemas, relacionados a seu comportamento e as formas “rígidas” de ensino que ela usava. A situação não proporcionou uma boa impressão, tornando-a muito criticada por todos, em principal, familiares dos estudantes, alunos e algumas pessoas de fora do meio estudantil. Ela era legal, porém, tinha um jeito difícil de se entender.

Na 8ª série, em 2018, foi um período legal. Fomos conhecer um museu em Natal. Eu fui à praia com uma amiga num passeio, tivemos

saraus poéticos e gincanas culturais, dentre outras atividades escolares. Minha melhor recordação sobre esse ano foi nossa ida ao museu de Câmara Cascudo, em Natal. Conhecemos muitas coisas nessa viagem, principalmente, sobre quem foi ele: um escritor, jornalista, historiador... e, como seu museu foi fundado. Fizemos, ainda, um sarau sobre ele, que foi muito importante para nosso conhecimento estudantil, pois nos proporcionou um olhar maior sobre um potiguar que se dedicou à cultura popular brasileira.

2019, 9ª série. Esse ano, está tendo de tudo: passeios, saraus, jornais murais, aulas de campo e festas escolares. Tivemos um sarau poético da nossa turma muito importante, pois os artistas homenageados foram pessoas do nosso convívio: 5 professores de nossa escola, que além de ensinarem, fazem suas artes, como cordéis, crônicas e artesanatos. Fizemos entrevistas para conhecer melhor os trabalhos que eles fazem, eu e meu grupo de trabalho visitamos a arte do nosso professor Genival; tivemos contato com alguns cordéis de outros artistas, entre outras coisas. Está sendo um ano importante, de conhecimentos novos e despedidas.

Minhas metas futuras são: conseguir minha formação técnica, em administração no IFRN, me formar em Biologia, pela UFRN, assim como também em administração, ter especializações nessas duas áreas, ajudar minha família, me estabilizar economicamente, ingressar bem no meio de trabalho e conseguir um emprego em algumas dessas áreas.

Autora: XXXXXXXX

Fonte: Banco de textos do autor.

A atividade de leitura e de escrita envolvendo a realização de RRP apresenta diversas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Examinemos algumas delas. Por exemplo, é possível reconhecer marcas de autoria, de sujeito; dimensões tanto de avaliação geral do processo de ensino-

aprendizagem quanto autoavaliação; aspectos da formação de leitor/escritor crítico, por exemplo.

A primeira consiste na marcação de autor-leitor, portanto, sujeito da ação de ler e de escrever fazendo uso de um gênero textual específico. Essa realidade pode ser vista no uso da marcação da 1ª pessoa do singular e/ou do plural feito pela autora do RRP em tela, por meio das expressões linguísticas “Comecei a estudar, meu primeiro ano escolar, tive a primeira experiência, frequentei a 7ª série”; “tivemos um sarau, fomos conhecer, fizemos entrevistas” dentre outras tantas no texto que marcam a intenção do escrevente na materialidade do texto, inserindo-se como participante/sujeito da ação. Praticamente em todo o texto não há referências às marcas de 2ª e 3ª pessoas do discurso, mas o uso de quem produziu: eu e nós.

Outro aspecto importante na produção de RRP está justamente na ressignificação da prática docente, atitude altamente desejável nos atuais contextos de ensino-aprendizagem e, também, respaldado pelos documentos oficiais do Governo (BRASIL, 1997a, 1998, 2016, por exemplo). Assim, escrever e ler são vistas como práticas significativas tanto para quem escreve quanto para quem ler, saindo de uma perspectiva mecânica e adentrando nas condições reais da produção do RRP.

Nesse sentido, assinalamos outra contribuição: essa nova perspectiva insere-se no que classicamente chama-se nos estudos linguísticos de abordagem enunciativo-pragmática, isto é, considera-se o uso da língua pelos sujeitos de sua produção. Essa nova dimensão linguística, então, entende que “As linguísticas

enunciativas têm por fundamento comum uma crítica à linguística da língua e um desejo de estudar os fatos da ‘fala’: a produção de enunciados por locutores na situação real de comunicação” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 173).

Ainda, é possível destacar outra vantagem de se trabalhar com RRP: a formação crítica e reflexiva de leitor/produtor de gêneros variados de textos. Ao assumir a posição/função de autor, o aluno deixa de ser visto como um mero reproduzidor/receptor de textos, mas torna-se responsável pelos atos de dizer, de escrever a partir da utilização de um gênero discursivo. É exatamente isso que queremos nas aulas de língua portuguesa: alunos-sujeitos das suas próprias ações de linguagens.

Desse modo, a produção de RRP constitui, por diversas razões, uma atividade significativa no contexto escolar. Maiormente, porque, por um lado, permite a inserção do aluno-sujeito nas práticas sociais de leitura e de escrita; por outro, porque pode possibilitar a autoconsciência sobre si, que “[...] é uma pré-condição para processos sociais de identificação, ou seja, a construção de identidade sociais, incluindo a identificação em discurso, em textos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160). Assim, o aluno-sujeito se apropria da língua escrita para ocupar um lugar social e não apenas para falar de si mesmo, mas para falar, também, do outro, realizando avaliações e valorações, tal como vimos no RRP nº 01/2019, exemplar dessa prática.

No RRP analisado, percebemos que a autora demonstra ter consciência das ações que constituíram seu percurso de vida escolar, avaliando-se e também avaliando os outros agentes

públicos do processo de ensino-aprendizagem, detalhando paulatinamente as ações que se desdobraram no seu fazer escolar/estudantil. O texto em discussão está permeado de detalhes, avaliações e valorações. Podemos ilustrar essa realidade por meio de expressões linguísticas que estão no RRP em questão:

- (i) Meu primeiro ano escolar, frequentando a 6ª série, em 2016, foi regular (...);
- (ii) Em 2017, frequentei a 7ª série, sendo ele um ano normal, desconsiderando as trocas de professores e maneiras diferentes de ensinamento dos novos professores (...);
- (iii) Na 8ª série, em 2018, foi um período legal (...);
- (iv) 2019, 9ª série. Esse ano, está tendo de tudo: passeios, saraus, jornais murais, aulas de campo e festas escolares (...).

Estas expressões linguísticas, dentre outras, por exemplo, funcionam como marcas que indicam que o enunciador tem consciência das ações que se sucederam na descrição realizada. E isso traz implicações diversas para a construção da escrita e da leitura como processos de atribuição de sentidos, visto que eles não estão prontos no texto, é por meio do uso de expressões linguísticas e itens lexicais diversos, por exemplo, que os sujeitos interagindo atribuem sentidos aos textos produzidos.

Signorini (2006, p. 55), ao tratar de relatos reflexivos, assume que esses gêneros do discurso podem “[...] através da interlocução

mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e produção desse campo de trabalho [...]”. Assim sendo, o uso da escrita não pode ficar restrito a uma visão insuficiente de língua, por exemplo, para ser meio de verificação de aprendizagem escolar de conteúdos e/ou de aspectos gramaticais. Não se usa a língua só porque se sabe usar, mas, sobretudo, para alcançar determinados objetivos e desencadear efeitos específicos de sentidos entre os envolvidos na interlocução.

Essa realidade está presente no RRP em discussão. A autora delinea, em seu texto, ações já experimentadas na vivência escolar e assinala outras que pretende alcançar e, tudo isso em conjunto, corrobora para alcançar o objetivo de sua produção textual. O excerto a seguir ilustra parte dessa realidade:

Minhas metas futuras são: conseguir minha formação técnica, em administração no IFRN, me formar em Biologia, pela UFRN, assim como também em administração, ter especializações nessas duas áreas, ajudar minha família, me estabilizar economicamente, ingressar bem no meio de trabalho e conseguir um emprego em algumas dessas áreas (RRP nº 01/2019).

Assim, como Reichmann (2019) propõe diários reflexivos em contextos de letramento e formação docente, nós também admitimos que os RRP de nossa pesquisa podem articular simultaneamente diferentes componentes, como por exemplo, os (meta) funcionais e semânticos, respectivamente, exibidos nas produções dos diários reflexivos por meio das funções ideacional, interpessoal e textual.

De acordo com Halliday (1978), em relação às estruturas das expressões linguísticas produzidas nos RRP pelos alunos-sujeitos da escola mencionada, elas têm as seguintes funções: ideacional, interpessoal e textual, de modo que elas desempenham, respectivamente, as funções de organização da experiência humana, mostrar como ocorre a interação e o modo e a organização do discurso (PEZATTI, 2005).

Assim sendo, a produção dos RRP sinaliza para as dimensões da interação e da língua como práticas sociais, nas quais os sujeitos envolvidos não realizam leitura e escrita de forma mecânica e técnica, mas de forma solidária com os outros parceiros da interlocução. Neste sentido, leitura e escrita ocorrem numa relação entre autor-texto-leitor e não de forma hierarquizada, gerando soberanias entre os envolvidos nesse processo.

A atividade envolvendo o RRP aponta que, para que a produção de textos alcance seu fim, é necessário que haja conhecimentos linguístico-textual e enunciativo-discursivo. Neste sentido, nos associamos a Leitão (2012) quando sublinha que o trabalho do professor

[...] é extremamente importante [...] no processo de apreensão e todo e qualquer gênero, permitindo que o aluno tenha contato com diferentes modelos e, sobretudo, auxiliando-o no processo de construção e reescrita dos gêneros a serem trabalhados, centrando-se, especialmente, nos sentidos a serem construídos (LEITÃO, 2012, p. 15).

É sobre esse olhar que a prática de leitura e de escrita, no contexto escolar, deve-se voltar, saindo de uma abordagem reducionista e adentrando nos usos sociais da linguagem. A

produção de RRP pode, portanto, constituir uma ferramenta auxiliar nesse processo de formação de leitores e de escritores.

Também, é possível realizar atividades de análise linguística com os RRP, a qual não consiste em “higienização do texto do aluno”, mas em uma perspectiva de reflexão sobre os usos da língua, dos recursos expressivos, auxiliando na leitura e na produção dos textos, estabelecendo estratégias de sentido nos textos e enfatizando a prática de refacção textual.

Assim, entendemos que a linguagem é subjetificada e demanda, portanto, o outro. Nesse sentido, ao usá-la, construímos realidade discursiva, e a produção de RRP enquadra-se nessa direção que possibilita aos sujeitos desencadear diferentes efeitos de sentidos ao se usar as diversas formas de língua escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas em volta do binômio leitura e escrita, considerando a produção de RRP como uma prática significativa no contexto escolar, a partir dos estudos de Solé (1998); Brasil (1997a, 1998, 2016), Bakhtin (2003 [1979]), Cafiero (2005), Kleiman (2008), Alves (2014), que, permitem que assinalemos algumas considerações finais.

A primeira é a de que o texto não é apenas uma unidade pronta, acabada e fechada em si mesmo, mas, sobretudo, um lugar de produção de sentidos, visto que leitura e escrita são compreendidas como atividades socialmente engajadas. Assim, constituem processos de interlocução entre autor-texto-leitor e não uma relação de hierarquias.

Essa posição desemboca no trabalho com as teorias da linguagem voltadas para perspectivas enunciativo-discursivas em detrimento de abordagens que estão centradas na linguística da língua (Linguística do significante, do sistema, por exemplo). Isto é, essa postura teórico-metodológica demanda que leitura e escrita constituem uma realidade discursiva.

Nesse contexto, reconhecemos que a atividade verbal é predominantemente textual e, por consequência, o texto deve ser a unidade básica de ensino de língua materna. Caso contrário, corre-se o risco de se não alcançar o desenvolvimento pleno das competências e habilidade propostas para o ensino de língua portuguesa tal como propõem os documentos oficiais (BRASIL, 1997a, 1998, 2016, por exemplo).

Outra constatação que queremos assinalar diz respeito ao fato de que a noção de gênero do discurso pode subsidiar o ensino de língua no contexto escolar, tornando-se uma categoria central na análise e na produção de atos discursivos realizados pela comunidade discursiva escolar. Contudo, trabalhar com essa noção não implica em atividades de identificação de gêneros de textos, mas em atividades que incentivem nos estudantes a busca pela identificação dos efeitos de sentidos que desencadeiam nas interações verbais realizadas pelos falantes.

A nosso ver, o trabalho com gêneros discursivos implica necessariamente voltar o olhar para as condições de produção das materialidades textuais-discursivas, como por exemplo, focar nos conteúdos, nos objetivos, nos destinatários, nos estilos utilizados,

nos gêneros discursivos realizados, dentre outras condições enunciativo-pragmáticas da produção textual/discursiva.

Nesse sentido, a prática pedagógica deve ainda considerar uma perspectiva textual-interativa que conjugue, concomitantemente, sistema (forma) e aspectos sociais, cognitivos, culturais, discursivos, históricos, entre outros, dos variados textos produzidos pelos alunos em diferentes cenas da enunciação.

Ainda, queremos ressaltar que o trabalho articulado entre leitura e escrita, tomando diferentes gêneros de textos, pode também articular-se com outro eixo básico do ensino de língua materna: a análise linguística/análise semiótica, possibilitando, por exemplo, a realização de atividades metalinguísticas, de refacção textual, dentre outras, que tornaram as produções linguísticas unidades plenas de sentido entre os interlocutores.

As atividades de análise linguística/análise semiótica envolvem diferentes níveis. Assim, em relação à produção de RRP, assinalamos que, no nível sintático, por exemplo, os enunciadores produzem seus textos conforme seu projeto de querer-dizer e não amontoam frases, sentenças, parágrafos, mas realizam uma atividade discursiva.

De modo geral, vinculamos a realização da experiência de ensino-aprendizagem aqui denominada de RRP aos objetivos do ensino de língua portuguesa, sobretudo, ao auxiliar no desenvolvimento das competências discursivo-textuais, considerando o texto como unidade básica de ensino e tomando a gramática em função da atividade verbal.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. de F. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Prática de Leitura e Escrita na Escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2003, p.307-336.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br > seb > arquivos > pdf >](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAI C%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAI_C%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf). Acesso em 17 set. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975c.

FREIRE, J. B. *Questões de leitura e de escrita: aspectos introdutórios*. João Pessoa: Ideia, 2019.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LEITÃO, P. D. V. Apreensão do gênero textual Projeto de Pesquisa: (Re) construindo problemas e hipóteses. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas Trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes, 2012. p. 229-258.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-E. *As grandes teorias da Linguística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEZATTI, E. G. Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 2ª ed., v. 3. São Paulo: Cortez, 2005. p. 165-218.

REICHAMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. P. (Orgs.). *Linguística Aplicada*. 1ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto. p. 69-90.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VARGAS, S. (2000). *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. - 4a ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

NA TEORIA E NA PRÁTICA – O ENSINO DE LEITURA AMPARADO NUMA CONCEPÇÃO DIALÓGICO-INTERACIONISTA E NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

Prof. Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Profa. Ma. Priscila Sandra Ramos de Lima

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

RESUMO: Este trabalho discute sobre leitura e seu ensino a partir de dois objetivos principais: refletir sobre o processo de interação entre produtor e leitor via texto escrito e apresentar uma proposta de atividade com base nessa reflexão. Para isso, assumimos os pressupostos teóricos elaborados pelo Círculo de Bakhtin acerca de linguagem e interação, em torno dos quais, com base em Andrade (2020), podemos pensar em uma proposta bakhtiniana de leitura, intitulada dialógico-interacionista. Como abordagem metodológica para o ensino de leitura na educação básica, defendemos o uso da aprendizagem cooperativa, abordagem que, segundo discutimos, permite a troca de conhecimentos entre os sujeitos aprendizes com foco em uma interação da qual todos participam responsivamente. Articulando a concepção dialógico-interacionista de leitura com a metodologia aprendizagem cooperativa, apresentamos uma proposta de atividade de leitura voltada para o ensino médio, em torno do tema demarcação de terras indígenas. Concluímos que, para além de pensar a leitura com base numa proposta dialógico-interacionista, é necessário lançar propostas de ensino que auxiliem docentes a efetivarem, na prática, essa abordagem. Isso é importante por defendermos que somente uma concepção teórico-metodológica como essa é capaz de formar sujeitos habilidosos na análise crítica das construções linguístico-discursivas com as quais interagem, já que se perfila na formação de um leitor que percebe que toda construção de linguagem é estrategicamente elaborada por um sujeito que arquiteta ideologias para efetivar a adesão de seu(s) interlocutor(es).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino de leitura. Aprendizagem cooperativa. Abordagem dialógico-interacionista de leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste texto, buscamos refletir sobre leitura, apresentando uma discussão teórica e uma proposta de abordagem em sala de aula. A atividade apresentada visa o desenvolvimento do

letramento crítico em ambientes digitais no que se refere à análise dos discursos que se imiscuem nos textos circulantes nas diferentes redes sociais. Acreditamos ser isso importante porque, muitas vezes, os sujeitos são ludibriados por construções discursivas de linguagem, desconsiderando os posicionamentos defendidos pelos produtores desses textos. Dessa maneira, é necessário discutir na escola que sujeito de discurso enuncia determinado dizer, uma vez que seus valores, suas posições sociais, seus interesses e sua cultura estarão imbricados em suas enunciações.

Para desenvolvimento da oficina, levamos em consideração alguns princípios da aprendizagem cooperativa, a fim de permitir que os estudantes se engajem mais ativamente nas atividades propostas, enquanto sujeitos responsivos. Além disso, essa metodologia permite que os alunos possam organizar melhor o tempo de cada etapa e, principalmente, dividir com os colegas suas aprendizagens e questionamentos.

Como premissa teórica, nossa inspiração parte das considerações teóricas de Bakhtin, autor que considera a linguagem como interação, evento por meio do qual os sujeitos, demarcados sócio-histórica e culturalmente, defendem seus posicionamentos, evocam discursos e digladiam-se.

Com base nisso, organizamos esta discussão da seguinte maneira: afora esta introdução e as considerações finais, apresentamos, a seguir, os pressupostos bakhtinianos acerca de linguagem e de interação, com base nos quais, a partir de Andrade (2020), podemos pensar o ato de ler numa concepção dialógico-interacionista; depois, discutimos como a metodologia

aprendizagem cooperativa possibilita uma abordagem alteritária da leitura em sala de aula da educação básica; com base nessas discussões teóricas, apresentamos uma proposta de atividade para o ensino de leitura, com o fito de auxiliar o professor da educação básica a poder concretizar, em sua realidade, abordagens teóricas que viabilizem o engendramento de leitores mais críticos e engajados em sua leitura, afastando-os de uma posição passiva e acética de análise textual.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO DA LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

Neste texto, assumimos os pressupostos bakhtinianos acerca de linguagem e de interação. Na perspectiva de Bakhtin (1993) e dos autores vinculados ao que se convencionou chamar Círculo de Bakhtin, o estudo da linguagem deve ser sempre vinculado à vida, sob pena de estarmos adotando uma separação entre esta e a ciência, quando, na verdade, o estudo científico necessita apegar-se à vida, à dinâmica das interações sociais.

Desse modo, a linguagem é vista como fenômeno ideológico por excelência. Ou seja, um estudo da oração estaria vinculado ao nível da abstração, do formal; o estudo do enunciado, por seu turno, permitiria a análise da linguagem em uso. Isso porque o sujeito, ao semiotizar a realidade por via do enunciado, entra no elo da cadeia discursiva. Significa dizer, nessa conjuntura, que não há álbi para o sujeito. Ao tomar a palavra, ele a carrega de ideologia, tomando um posicionamento frente aos discursos convocados, conferindo ao enunciado sua tonalidade valorativa. O sujeito, nessa medida,

não é alguém assujeitado, que é atravessado pelos discursos; na verdade, ele é responsivo-ativo, pois arquiteta, de maneira estratégica, ideologias que presentificará em sua enunciação com base no contexto de interação e nos interlocutores com quem interage (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006).

Desse modo, o estudo do enunciado sinaliza para a análise dos vários discursos que por ele são convocados. Ou seja, o signo verbal tomado pelo sujeito reflete e refrata diferentes posicionamentos ideológico-discursivos que a ele estão imbricados. Ao assumir uma posição axiológica, o sujeito, ao mesmo tempo que silencia discursos, também torna outras vozes discursivas audíveis, atualizando-as conforme sua valoração ideológica. A linguagem, por isso, nessa dimensão, nunca é o fenômeno do repetível, mas o da singularização, já que os discursos são redimensionados e atualizados na dinâmica das interações (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997).

Assume-se, com essa visão, que a linguagem é dialógica por excelência. O diálogo, nessa interpretação, não é tomado tão somente no sentido da troca de turno entre os falantes, mas em sua dimensão ecoante de discursos e de ideologias que se dinamizam na interação. Inclusive, o evento interativo passa, assim, a ser uma arena, em que posicionamentos axiológicos se enfrentam num embate ideológico de negociação e de produção de efeitos de sentido (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997).

O dialogismo, por isso, diz respeito aos relacionamentos entre os enunciados, que nem sempre ocorrem no âmbito da concordância, mas, na verdade, no espaço de tensão entre os

valores pré-estabelecidos. Amorim (2018, p. 107) elucida que o diálogo, no sentido bakhtiniano, nada tem de harmônico, pois, ao contrário, ele explicita “muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento. Mas é um entendimento que altera.”

Essa alteração ocorre em função de o dialogismo, com base ainda em Amorim (2018), ser o enquadre que permite e faz funcionar a produção de sentido(s), permitindo que, mesmo no âmbito da concordância, alterações recíprocas entre os sujeitos ocorram nesse evento único e irrepetível que é a interação, o qual é mediado pela linguagem, dialógica por excelência.

Vale ressaltar que essa tensão, instaurada pelo dialogismo, nas palavras de Amorim (2018, p. 111), “não é algo negativo nem algo a ser superado. Ao contrário, ela é constitutiva da criação humana, porque ela é o que atesta a presença do outro, daquele que não se identifica comigo, daquele que me escapa e a quem minha palavra se dirige”. Em corroboração a essa percepção, Marchezan (2018, p. 123) acrescenta que o dialogismo, nessa visada, é entendido “como reação do eu ao outro, [...] como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Por isso, o sujeito está sempre valorando a realidade em função daquele para quem enuncia, na tentativa não de que este assuma seu posicionamento tal como enunciado, mas que adira aos discursos confrontados na interação.

Assumindo os pressupostos bakhtinianos acerca da linguagem, Andrade (2020) apresenta o que, em sua proposta, se configura como uma abordagem dialógico-interacionista de leitura.

Para o autor, é importante pensar o ato de ler no enquadre da interação tal como propõe o Círculo de Bakhtin, pois uma proposta bakhtiniana de leitura é a base para o que se concebe como (multi)letramentos.

Assim, Andrade (2020) elabora algumas reflexões sobre leitura partindo do pressuposto de que o texto escrito é o lugar através do qual ocorre o processo de negociação de sentidos entre produtor e leitor. Ao fim desse evento, sempre único e irrepetível, texto e leitor emergem transformados, pois evocam sentidos que, somente nessa enunciação, são produzidos.

[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11, grifos das autoras)

Na perspectiva dessa abordagem, enquanto o produtor revela seus discursos e ideologias por meio, por exemplo, de escolhas linguísticas e estruturas gramaticais, o leitor recupera esses construtos com vistas à compreensão. Por isso, no evento leitura, assim como em qualquer outro construto interativo, devem ser levados em consideração, além dos conhecimentos enciclopédicos e linguísticos do leitor, a relação entre produtor e o seu público-alvo, o gênero que engendra o enunciado/texto, o enquadre cronotópico de produção e de leitura, bem como elementos sociais, ideológicos e histórico-culturais. Ocorre, por isso, um contrato enunciativo entre os interlocutores, cujas

cláusulas, na produção de sentidos, serão negociadas ao longo da interação.

Assume-se, nessa dimensão, um conceito de texto não somente como algo do verbal, mas como dos diferentes modos semióticos que produzem a valoração do enunciado. Ainda, aspectos tomados como extratextuais, na verdade, são vistos como incorporados ao enunciado, pois, sem eles, a produção de sentidos não tomaria seu aspecto singular e irrepetível.

O leitor, numa proposta como essa, deve ser alguém que “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 291), pois, na concepção de Bakhtin (1997, p. 292), o que o escritor espera não é uma recepção passiva que apenas duplicaria seu pensamento, mas “[...] uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução [...]”, ou seja, o ato de ler revela a tensão discursiva intrínseca ao processo de interação, justamente por seu caráter fundamentalmente dialógico.

Para alcançar essa atitude responsivo-ativa do leitor, o produtor de texto, a partir da manifestação de sua subjetividade e de sua visão de mundo, realiza uma influência didática sobre o leitor, a fim de levá-lo à adesão dos discursos mobilizados pelo texto. Nesse construto, as palavras do autor ressoam dialogicamente com as visões de mundo do leitor e, por isso, provocam a transformação deste:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de

assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Em Bakhtin (1993), a questão da responsabilidade ativa do sujeito no ato de compreender fica ainda mais clara, quando o autor afirma que não se trata de o leitor injetar em si o discurso lido, como se afirmaria numa concepção que entende o leitor como alguém que deve captar as ideias do produtor. Na verdade, o que ocorre é uma identificação, uma empatia. Assim, uma vez que a interação é um evento único e irrepetível, a empatia se constrói ao longo desse processo, de modo que tanto texto quanto leitor são enriquecidos. Ainda segundo Bakhtin (1993), esse enriquecimento do leitor ocorre porque ele não é um ser imutável, mas se constrói e se reconstrói a partir de suas interações, portanto também por meio de suas leituras. Ou seja, o Ser, conforme essa proposta, só é na enunciação, só manifesta sua realidade na interação com o outro. Sua consciência, por isso, não é algo do cognitivo, da inteligência abstrata, mas do domínio do discurso, semioticamente concretizada pela linguagem.

Nessa direção, portanto, evidencia-se que a leitura, enquanto interação e, conseqüentemente, eivada de discursos, também deve ser compreendida na esteira do que propõe o pensamento bakhtiniano. Com base nisso, Silva (1999) sintetiza que 1 – ler é interagir, pois o leitor interage com o autor, de modo a confirmar e refutar informações; 2 – ler é produzir sentidos, pois,

nesse processo de interação, os leitores produzem sentidos ao que leem, de modo que o sentido não é único e estável, mas, pelo contrário, modelável e nunca repetível; 3 – *ler é compreender e interpretar*, pois, para Silva (1999), ao ler, o leitor realiza um projeto de compreensão que se realiza num processo de interpretação, ou seja, “o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si (Leio sempre a partir das lentes paradigmáticas ou teóricas que foram sedimentadas no meu repertório)” (SILVA, 1999, p. 17).

Para Braggio (1992), assumindo essa proposta como pressuposto da leitura, “leitor e texto não apenas se tocam, mas no [e pelo] processo se transformam” (BRAGGIO, 1992, p. 69). Nesse entendimento, a interação é vista como um processo pelo qual texto e leitor, à medida que interagem, seja num espaço de convergência seja num espaço de divergência, se transformam, numa dinâmica cooperativa em que participam “de uma situação organicamente inter-relacionada” (BRAGGIO, 1992, p. 69). Isso provoca a percepção de que um modelo bakhtiniano de leitura se focaliza no encontro entre texto e leitor, o que resulta em um novo evento, uma vez que “o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (BRAGGIO, 1992, p. 69).

Com base nessa discussão, Andrade (2020) apresenta uma síntese do que seria a proposta dialógico-interacionista de leitura:

Quadro 1: Proposta dialógico-interacionista de leitura

	Abordagem dialógico-interacionista
Concepção de língua(gem)	Dialógica
Concepção de leitura	Dialógico-interacionista
Fluxo de informação	Dialógico
Papel do leitor	Responsivo-ativo
Significado	Emerge na e pela interação, a partir do diálogo entre os valores ideológica e culturalmente (re)produzidos pelas experiências do leitor.

Fonte: Andrade (2020, p. 61).

Visto nessa concepção, o ato de ler revela um total protagonismo do leitor, pois é este quem traz toda a bagagem pela qual transformará o texto e irá se transformar via leitura. Nesse pensamento, ressalta Braggio (1992), apresenta-se o caráter demasiadamente complexo e multifacetado da leitura. Segundo a autora, partindo desse pressuposto, evita-se o perigo de se cair no que ela chama de uma concepção de leitor ingênuo, que seria aquele que decodifica, mas não descodifica, ou seja, que entende que a linguagem é monovalente e que apenas repete os discursos, as crenças e os valores da classe dominante, sem criticá-los. “Tanto textos como leitores estão já escritos quando se encontram, mas ambos podem emergir do encontro modificados em certos aspectos cruciais” (SCHOLLES, 1991, p. 106). Chega-se, assim, ao processo de interação de maneira concreta, e não como uma abstração, mas

como a realidade que fundamenta a leitura, tal como ocorre com qualquer evento comunicativo mediado por via da linguagem.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO METODOLOGIA ALTERITÁRIA NO ENSINO DA LEITURA

Podemos definir a aprendizagem cooperativa como uma metodologia de ensino que busca a promoção do aprendizado, a solução de problemas, o desenvolvimento de competências sociais e a construção do conhecimento através da ajuda, da participação, do engajamento, do compartilhamento de ideias, de responsabilidades e do trabalho em equipe dos envolvidos, com o fito de atingir um objetivo comum: a realização das tarefas e dos desafios propostos. Na aprendizagem cooperativa, “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (LOPES; SILVA, 2009, p. 4).

Como é um modelo estrutural, a aprendizagem cooperativa funciona como um pano de fundo para aplicação de diversas estratégias que buscam e envolvem interação social, relacionamento interpessoal, performance acadêmica, desenvolvimento de competências e habilidades, envolvimento em dinâmica de grupos, interdependência positiva, responsabilidade individual e do grupo, formação de valores, hábitos de estudo e participação igualitária. (CARVALHO, 2015, p. 46).

Diferentemente das metodologias de ensino tradicionais, que, de acordo com Lopes e Silva (2009), privilegiam o individualismo, a competitividade, o aprendizado de conceitos, a hierarquização da relação professor/aluno e, por conseguinte, a desigualdade na sala de aula, a aprendizagem cooperativa é

baseada em pilares como a interação, a colaboração, o respeito mútuo, a diversidade, a tolerância, a união, a solidariedade e a divisão de responsabilidades. Cooperar, na verdade, significa ter “a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (LOPES; SILVA, 2009, p. 3).

A cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos buscam obter resultados que são benéficos para si e para todos os outros membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso didático de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 5).

Nessa perspectiva, os alunos possuem a oportunidade de aprender conceitos, conteúdos científicos e, também, de desenvolver competências sociais que contribuam para a sua formação, o seu pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo, transformando-se em agentes de mudança e de intervenção social.

(...) A par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipe, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa (LOPES; SILVA, 2009, p. 9).

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999) existem cinco elementos que norteiam e caracterizam a aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva; a responsabilidade individual; a interação frente a frente; o desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; e a avaliação do processo do trabalho da célula.

Na interdependência positiva, são firmadas e acordadas uma parceria e uma dependência mútua entre os participantes. O fato de os integrantes das células dependerem um do outro nada retira deles o seu protagonismo; pelo contrário, este, na verdade, é potencializado, já que, a partir do acordo definido pelo grupo, cada praticante terá funções a serem concretizadas, as quais, se mal realizadas, prejudicarão toda a célula. Nessa fase inicial, são definidos: os objetivos a serem alcançados, as regras, a recompensa e/ou o modo de celebração das metas atingidas, a divisão de tarefas, de papéis e de responsabilidades, bem como são listados os recursos necessários para a execução das atividades, criando, assim, uma atmosfera de compromisso, unidade e corresponsabilidade (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999). Tais cláusulas são documentadas no que, em aprendizagem cooperativa, se convencionou chamar de contrato cooperativo, que é um texto produzido pelos alunos através do qual concretizam o acordo entre si. Ao fim, esse texto é revisitado, com o fim de que seja empreendida uma autoavaliação do grupo, a qual também é, por escrito, documentada pela equipe.

O segundo elemento constitutivo, a responsabilidade pessoal, implica, como o próprio nome explicita, no trabalho, no envolvimento e no desempenho de cada um no processo. Pojulás (2001) aponta que o compromisso individual permite que cada participante tome consciência de seus deveres, direitos, ações e responsabilidades. Essa tomada de consciência auxiliará o indivíduo a desempenhar e completar sozinho, com mais sucesso, coerência e segurança, tarefas e desafios futuros (JOHNSON;

JOHNSON; HOLUBEC, 1999), sem deixar de perceber a importância de sua responsabilidade na concretização dos objetivos de seu grupo.

A interação face a face, terceiro elemento da metodologia, é essencial para o aperfeiçoamento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas. Johnson, Johnson e Holubec (1999) afirmam que tais habilidades só podem ser aprimoradas no processo de interação entre os participantes, pois, nessas situações, o indivíduo verbaliza e partilha ideias, explicações, orientações, tira dúvidas, ensina e ajuda os companheiros, analisa conceitos e possibilidades, entre outras ações.

O quarto elemento objetiva ensinar aos estudantes algumas competências sociais e grupais. Para Pojúlàs (2001), a construção da confiança, do diálogo, do respeito às diferenças e a resolução de conflitos são competências que não são inatas, por isso precisam ser desenvolvidas e aprimoradas, devendo a escola construir situações que levem os estudantes a se engajarem em contextos em que necessitam dessas competências. Quanto mais complexa a competência social exigida, maior será o aproveitamento, o rendimento e o aprendizado do grupo. “O grupo é mais do que a soma de suas partes, e todos os alunos têm um melhor desempenho do que se tivessem trabalhando sozinhos” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p.7).

Por fim, o quinto e último elemento é a avaliação grupal. Johnson, Johnson e Holubec (1999) dizem que, nessa fase, os participantes avaliam e analisam em que medida as tarefas foram realizadas e os objetivos alcançados, considerando as regras, os

papéis, as responsabilidades e a participação de cada um no todo. A avaliação precisa ser sistemática e periódica para mensurar qualitativamente o desempenho de cada um, avanços, erros, acertos, aprendizados e nortear comportamentos e mudanças, caso sejam necessários. É importante ressaltar que, nessa proposta, a avaliação não é realizada como uma espécie de castigo ou julgamento entre os participantes, mas, na verdade, um empreendimento diagnóstico através do qual os estudantes possam analisar sua aprendizagem, com vistas a se perceber como protagonistas desse processo.

É importante ressaltar, ainda, como brevemente comentado, que as atividades que se desenvolvem com base na aprendizagem cooperativa são amparadas num contrato cooperativo. Esse documento é elaborado quando os estudantes, já divididos em equipes, firmam um acordo entre si, estipulando comportamentos e regras pelos quais o grupo serão norteados para que se cumpram os objetivos da atividade. O contrato serve de base para que eles dividam suas funções, estabeleçam metas a serem alcançadas, organizem ideias e escrevam seus sucessos e dificuldades. Obviamente, nas primeiras produções, é possível que nem sempre os estudantes cumpram as cláusulas elaborados por eles, mas, conforme se acostumam com a metodologia, perceberão a importância do documento para o cumprimento das atividades.

Nessa realidade, na tentativa de desfavorecer a metodologia, muitos críticos afirmar que, na aprendizagem cooperativa, o professor não tem função, sendo um personagem marginal. Pelo contrário, o docente assume papel também

protagonista, pois é ele que deverá oferecer condições metodológicas necessárias para que os estudantes possam se engajar nas atividades propostas, concretizando uma experiência cooperativa com a aprendizagem. Também cabe ao professor mediar discussões, fazer intervenções, levantar hipóteses, ajudar na solução de conflitos, questionar posturas, tirar dúvidas. Na verdade, o que faz a aprendizagem cooperativa, tal como elaboram Johnson, Johnson e Holubec (1999), é, como já vem sendo ressaltado em concepções histórico-críticas do processo de ensino e aprendizagem, horizontalizar as interações que permitem a construção dos conhecimentos curriculares, centralizando, nessa realidade, a figura do aluno na tensão interativa em que acontecem as relações sociais.

É óbvio que, como uma metodologia que quebra paradigmas e inverte as relações/papéis sociais que já estão cristalizados na instituição escolar, construir situações didáticas totalmente embasadas na aprendizagem cooperativa torna-se desafiador, já que o professor pode ser questionado pelos pares e, inclusive, pelos próprios pais e alunos. Em decorrência disso, as instituições que adotam a metodologia cooperativa como recurso têm preferido realizar uma espécie de contrato com pais e alunos quando da matrícula destes na escola, a fim de que, mesmo ainda não acostumado com essa maneira de aprender, o estudante esteja ciente de seu papel e, de fato, se habilite a participar das dinâmicas promovidas.

Nessa medida, entendemos que a aprendizagem cooperativa dialoga com uma perspectiva dialógica de ensino, nos

moldes discutidos por Bakhtin (2006) e Freire (2014). Segundo pode-se inferir do pensamento desses autores, os sujeitos se formam e se entendem via linguagem, num processo de alteridade incessante, ou seja, é no/pelo/a partir do outro que nos reconhecemos. A aprendizagem cooperativa, por construir uma interação calcada nas diferentes relações mediadas pela linguagem, em que cada sujeito terá que assumir uma postura responsivo-ativa no processo, ao mesmo tempo em que exerce papéis sociais que efetivam relações de poder horizontais entre os estudantes, instaura esse processo que desverticaliza a aprendizagem, expurgando um viés autoritário, dando vez a uma perspectiva alteritária. Por isso, acredita-se que a aprendizagem cooperativa, na direção do que viemos discutindo, permite a assunção de um sujeito que, ao mesmo tempo que é responsivo, sabe da necessidade do(s) outro(s) para se entender, se engajar e analisar criticamente as práticas sociais de que participa.

No que se refere ao ensino de leitura, percebemos que a aprendizagem cooperativa oportuniza o compartilhamento de pontos de vista entre os alunos, o que, no processo de produção de sentidos, angaria o levantamento de hipóteses e proporciona o entendimento de que o texto não possui um sentido estável, mas que é o concurso tensivo de compreensões que o faz funcionar como objeto de interação. Desse modo, acreditamos e defendemos que a adoção da aprendizagem cooperativa no ensino de leitura permite ampliar as diferentes compreensões que podem ser articuladamente somadas e negociadas pelos estudantes com base nos diferentes conhecimentos que mobilizam no evento interativo.

Tendo esses pressupostos em vista, a partir de agora, delineamos um diálogo entre o ensino de leitura numa proposta dialógico-interacionista e a aprendizagem cooperativa, apostando na crença de que esta potencializa e concretiza os objetivos daquele. Realizamos isso apresentando uma proposta de atividade que assume os pressupostos de ambas, com vistas a efetivar um ensino de leitura mais calcado na formação de leitores cada vez mais responsivo-ativos.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: CONFLITOS DE INTERESSES (RE)VELADOS EM REDES SOCIAIS

A presente proposta de atividade, voltada para estudantes de ensino médio, considera os abaixo referidos objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) no que se refere ao campo de atuação na vida pública:

Quadro 2: Objetos de conhecimento e habilidades contemplados pela atividade

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Participação em discussões de temas	(EM13LP01) Relacionar o texto [...] na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as

controversos de interesse da turma e/ou de relevância social. Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica [...]. (EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas [...], entre outras possibilidades.
Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
Curadoria de informação	(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos. (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades,

	como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.
--	--

Fonte: elaboração dos autores, a partir da BNCC (2018).

Considerando essas habilidades, partimos, então, para as etapas que compõem a atividade. Ressaltamos que as indicações de tempo são apenas sugestivas, uma vez que o professor deve considerar o ritmo de sua turma. É importante considerar que, por necessitar de pesquisas, a atividade deve ser realizada na sala de informática ou, pelo menos, os estudantes precisarão ter acesso a *smartphones* através dos quais possam fazer essas pesquisas.

1ª Etapa – 20 minutos

- Em papéis, considerando o número de alunos da turma, escreva as seguintes funções sociais: Índio, Ambientalista, Ruralista – a favor da PEC, Político 1 – a favor da PEC e Político 2 – contra a PEC. Se sua turma tiver 30 alunos, por exemplo, faça 6 papeizinhos com cada função, para formar 5 equipes representativas. Esse sorteio viabiliza que os estudantes se unam não somente com aqueles com quem tem mais intimidade, mas também com outros colegas, os quais também podem contribuir com a construção de conhecimento.
- Depois, solicite aos alunos que puxem um papel e se unam com quem foi contemplado com a mesma função.

- Peça aos alunos que construam o contrato cooperativo. Nele, deve ser escrito aquilo que acreditam ser importante para o cumprimento das atividades que serão propostas (ex.: não conversar sobre assuntos paralelos, respeitar a vez de falar dos colegas, não se ausentar, usar celular principalmente para cumprir as atividades, respeitar o tempo etc.). Além disso, no contrato, deve haver o nome e as funções cooperativas de cada estudante da equipe. Considere as seguintes funções:
 - a) **controlador do silêncio** – aquele que deve impedir que sua equipe debata em tom muito alto, atrapalhando as outras equipes;
 - b) **controlador do tempo** – aquele que cronometrará quanto tempo deve ser dedicado para o cumprimento das atividades, inclusive orientando os colegas acerca do ritmo que empreendem para cumprir as atividades;
 - c) **coordenador** – aquele que deve solicitar a presença do professor para tirar as dúvidas que surgirem e cuidará do cumprimento das atividades e das cláusulas do contrato;
 - d) **secretário** – aquele que deve escrever o contrato, bem como as atividades escritas que forem propostas;
 - e) **organizador dos materiais** – aquele que receberá os materiais e os entregará ao professor.

Ressaltamos que, a depender do número de alunos de sua turma, as equipes poderão variar em quantidade, de modo que é possível um mesmo integrante realizar mais de uma função ou uma

mesma função ser dividida entre dois alunos. Comente com eles a importância de que considerem suas habilidades para assumir a função.

- Certifique-se de que todo o processo cooperativo foi realizado para poder partir para a etapa seguinte.

2ª etapa – 30 minutos

- Pergunte aos alunos o que sabem sobre demarcação de terras indígenas. Debata com a turma e construa com eles alguma bagagem prévia acerca desse tema.
- Leia com eles a notícia abaixo:

Primeira indígena eleita deputada federal alerta para perigo de retrocessos

Marcela Diniz

13/11/2018, 17h25 - ATUALIZADO EM 13/11/2018 - 18h10



Primeira mulher indígena a ser eleita deputada federal, Joênia Wapixana falou em audiência pública na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado que um de seus desafios será fazer frente a projetos como a PEC 215, que transfere da FUNAI para o

Congresso a decisão sobre demarcações em terras indígenas. A presidente da CDH, senadora Regina Sousa (PT-PI), reafirmou o compromisso do colegiado com as questões indígenas.

Adaptado de <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/primeira-mulher-indigena-eleita-para-a-camara-dos-deputados-alerta-para-o-perigo-de-retrocessos-nos-direitos-dos-indios>. Acesso em 13 abr. 2019.

- Apresente a eles também o texto da PEC 215 citada no texto. Ao longo dessa discussão, você pode perguntar a eles se sabem o que é uma PEC e, caso a maioria não saiba, pode-se orientar a pesquisa acerca do assunto. Quando todos souberem o que é uma PEC, é interessante discutir o que significa a proposta apresentada pelo texto. Também, sugerimos que os estudantes pesquisem em sítios da internet quais os possíveis benefícios e malefícios da PEC.

[...]

Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei.

[...].

Disponível

em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acesso em 4 out. 2020.

3ª etapa – 50 minutos

- Após um debate inicial com os estudantes, solicite que eles, considerando as funções sociais e, por isso, os devidos posicionamentos que defendem, produzam o rascunho de uma publicação a ser realizada no Facebook emitindo uma opinião acerca da notícia que leram.
- Para que produzam o texto e melhor entendam os discursos evocados pela função social a eles imbuída, peça ao organizador dos materiais que pesquise textos que possam ajudá-los a construir suas opiniões. Por exemplo, a equipe que está imbuída pela função social ruralista pode procurar, em sítios da internet, quais as opiniões defendidas por esses atores acerca do assunto tratado.
- Ressalte aos estudantes que, mesmo não concordando com a função social sorteada, é necessário que, ao longo da atividade, valorem o tema em acordo com os discursos defendidos pela função a eles atribuídas.
- Acompanhe sempre a produção dos rascunhos e a pesquisa dos estudantes, fazendo intervenções e fomentando discussões.

4ª etapa – 75 minutos

- Crie um grupo no *Facebook* ou uma página no *Instagram* com o nome *Discutindo sobre a demarcação de terras indígenas* e adicione os estudantes ou peça para que eles entrem/sigam.

- Solicite aos alunos que façam uma nova divisão na equipe, que deve ser anotada no contrato cooperativo: postador, comentarista, curtidor, replicador. Ressalte a eles que considerem suas habilidades na realização da divisão. À semelhança da atividade anterior, a depender da quantidade de alunos de sua turma, mais de um aluno pode assumir uma mesma função ou duas funções diferentes podem ser exercidas por um mesmo aluno.
- Solicite que eles postem no grupo/na página o texto que produziram.
- Depois da postagem, peça que os comentaristas façam um comentário em, pelo menos, duas postagens realizadas por outras equipes, discutindo a opinião dos colegas. Eles podem, ainda, compartilhar charges, notícias, trechos de documentos oficiais (como a Constituição Federal), discursos proferidos por pessoas engajadas na questão, a fim de amparar suas discussões.
- Além disso, peça que reajam às postagens de todas as equipes, considerando o posicionamento que defendem. Por exemplo, é estranho que o latifundiário reaja com  (reação de coração) a uma postagem de um indígena, já que ambos defendem posicionamentos diferentes. Lembremos, porém, que, como sujeitos responsivos, é sempre interessante analisar o objetivo da reação do estudante, já que sua escolha sempre será estratégica.

- Aos replicadores, solicite que respondam a, pelos menos, dois comentários realizados nas postagens, a fim de fomentar ainda mais a discussão.
- Lembre os estudantes de considerarem uma linguagem adequada ao ambiente virtual, bem como de serem respeitosos ao interagirem com os colegas.
- Acompanhe a discussão dos alunos e, se possível, fomente o engajamento deles, a fim de que as interações não fiquem mecânicas.

5ª etapa – 25 minutos

- Por fim, solicite aos estudantes que debatam entre si as cláusulas do contrato e marquem com x aqueles que foram bem realizadas pela equipe. Caso haja alguma que não tenha sido cumprida satisfatoriamente, peça que expliquem por que não conseguiram concretizá-la, ressaltando que isso não os prejudicará. A intenção é apenas que eles autoavaliem suas atitudes.
- Peça, ainda, que eles escrevam as dificuldades que encontraram ao longo do desenvolvimento das atividades. Isso servirá para que você, professor ou professora, faça um diagnóstico da atividade e possa planejar outras aulas.
- Receba os contratos cooperativos e, em momento oportuno, dê sugestões de como os estudantes poderiam sanar os problemas que tiveram.

Avaliação

A atividade poderá ser avaliada com base no engajamento dos alunos ao longo do processo. O professor pode, também, utilizar-se do contrato cooperativo para analisar como os estudantes organizaram-se para cumprir as propostas. Pode-se utilizar os seguintes critérios:

Quadro 3: Possíveis critérios de avaliação da atividade

Engajamento nas atividades;
Leitura crítica dos textos, com base nos contextos de produção e nos propósitos comunicativos dos gêneros que arquitetam o enunciado;
Pesquisa de fontes para acurácia de informações/fontes;
Interação respeitosa com os colegas;
Adequação linguística às situações comunicativas propostas ao longo das atividades;
Aprofundamento discursivo nas discussões via redes sociais;
Participação nas atividades cooperativas propostas.

Fonte: elaboração dos autores.

COMENTÁRIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Esta atividade permite que os alunos evidenciem a leitura crítica dos textos lidos e analisem os conflitos de interesse que se revelam pelos discursos evocados via linguagem. Além disso, objetivamos, com isso, que eles interajam, também via leitura, debatendo um tema caro à sociedade brasileira. Além disso, é necessário que, a partir da compreensão da postagem, eles evidenciem letramentos digitais críticos no momento de reagirem aos textos lidos.

Como sugestão, você pode trabalhar outras temáticas, inclusive alguma que seja pertinente ao espaço da comunidade dos estudantes ou à escola. Isso pode promover uma discussão ainda mais engajada.

Caso não disponha do aparato necessário para realizar a atividade, você pode imprimir os textos necessários à leitura. Quanto à produção das publicações, imprima uma folha que se assemelhe ao espaço que o Facebook dispõe para publicações. As folhas escritas podem circular pela sala, a fim de que as postagens sejam comentadas, replicadas e curtidas pelos demais estudantes.

Você pode, ainda, caso não queira artificializar a discussão do Facebook, promover um debate oral. Se optar por isso, considere o tempo de fala de cada representante, bem como de cada replicador. Faça sorteios para definir quem debate com quem, a fim de tornar a discussão bem sólida e amistosa. Elabore, para isso, uma sequência didática que viabilize a elaboração desse gênero oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo norteador deste trabalho foi apresentar a leitura em sua face dialógica e, por isso, como interação em função da qual se tensionam pontos de vista, discursos e ideologias. Em função dessa defesa, acreditamos ser urgente trabalhar com uma abordagem como essa nas atividades escolares, uma vez que os estudantes já estão imersos em práticas sociais em que, muitas vezes, discursos de ódio são proclamados. É necessário, por isso, se adotamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996)

como documento norteador da prática pedagógica, formar cidadãos capazes de analisar criticamente ideologias e adotar um ponto de vista ético e humanitário em sua ação social.

Para apresentar uma proposta de ensino que foque a leitura conforme essa ótica, mobilizamos as concepções bakhtinianas acerca do processo de interação e, a partir de Andrade (2020), vimos como a leitura é pensada à luz da Teoria Dialógica do Discurso. Em correlação com essa proposta, articulamos a metodologia aprendizagem cooperativa, por acreditarmos que ela engaja os alunos em situações interativas que visam resolver problemas ao mesmo tempo que, em cooperação com os colegas, elaboram conhecimentos com base em suas capacidades.

Articulando essas teorizações, apresentamos uma proposta de atividade de leitura em ambientes digitais que parte do tema *demarcação de terras indígenas*. A escolha dessa temática é providencial por ela concretizar uma arena discursiva em função da qual diversos atores sociais defendem pontos de vista e ideologias, com base em seus interesses. Em função disso, orienta-se que os estudantes assumam a posição desses atores, fazendo pesquisas e acurando fontes/informações, não para introjetar discursos em si mesmos – até porque não acreditamos que os alunos sejam massa de manobra –, mas a fim de desenvolver/refinar a percepção de que toda construção de linguagem é estrategicamente elaborada por um sujeito que não é atravessado por ideologias, mas, na verdade, que as arquiteta a fim de conseguir a adesão de seu(s) interlocutor(es). Se assim o é,

portanto, é necessário um leitor que saiba fazer essa complexa análise dos enunciados.

Acreditamos, assim, que, para além de pensar a leitura com base numa proposta dialógico-interacionista, é necessário, também, tal como aqui fizemos, lançar propostas de ensino que auxiliem os docentes a efetivarem seu ensino conforme essa abordagem teórica. Isso é importante por defendermos que somente uma concepção teórico-metodológica como essa ser capaz de formar sujeitos habilidosos na análise crítica das construções linguístico-discursivas com as quais interagem.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.

ANDRADE, F. R. S. *A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma proposta dialógico-interacionista*. Línguas e Letras, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 48-66, 2020.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEF*, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CARVALHO, F. *Trabalho em Equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação*. São Paulo: Scortecchi, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES, J; SILVA, H.S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org,) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 115-131.

PUJOLÀS, P. M. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Ediciones Aljibe, 2001.

SCHOLLES, R. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, E. T. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 7ª SÉRIE, DO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO

Prof. Dr. Enísio Guilhermina Cuamba

Prof. Me. Brain Daniel Tachiuu

Prof. Me. Maurício Bernardo Cigarros

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as questões de leitura propostas no livro didático de Língua Portuguesa da 7ª série do ensino básico moçambicano. A partir dele, serão discutidos os procedimentos de leitura, isto é, as etapas de leitura, designadamente: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A escolha de textos a serem lidos em sala de aulas tem sido uma tarefa complexa para os professores neste nível de ensino, pois algumas atividades propostas nos manuais não abarcam as etapas sobreditas e as escolas carecem de materiais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (MEC, 2011). A metodologia usada para a concepção do presente estudo foi a consulta bibliográfica e a análise documental. O aporte teórico usado baseia-se nas abordagens inerentes a leitura no campo de ensino e aprendizagem, segundo autores como: Dionísio (2000); Kaufman (1995); Kleiman (2002); Lakatos e Marconi (1992); Marcuschi (2001); Menegassi (1995); Santos (2006); Soares (1998); Solé (1998); Sousa (2007); Leffa (1996); e Valadares (2003). Chegou-se à conclusão que, as atividades de leitura analisadas privilegiam a concepção de leitura que concede foco no texto, ou seja, processamento de leitura ascendente. Nesse modelo, a leitura corresponde à decodificação do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, concepções de leitura, etapas da leitura.

INTRODUÇÃO

Está presente nas Políticas Públicas de Educação, em Moçambique a ideia segundo a qual a educação desempenha um papel fulcral na dinâmica das componentes crescimento económico e desenvolvimento social, promovendo o bem-estar dos cidadãos e garantindo que os mesmos desfrutem dos benefícios do progresso científico e tecnológico. E mais, a Política Nacional de Educação em Moçambique tem, entre outras atribuições, a missão de avaliar, monitorar e supervisionar os projectos políticos-pedagógicos e

gerir as instituições educacionais, procurando adequar o sistema educativo às mudanças sociais, económicas, políticas e culturais.

Essa dimensão importante do desenvolvimento humano pode ser avaliada recorrendo a fusão de dois indicadores de crescimento presentes no Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2001), nomeadamente: alfabetização de jovens e adultos e a taxa de escolarização conjunta do primeiro, segundo e terceiro níveis de ensino. Assim, o ensino da leitura constitui um dos elementos centrais para a materialização desses interesses, como sustentam Martins e Sá (2008) ao destacarem que, compete à escola, por meio da ação dos professores e de outros agentes que nela se integram e da influência dos manuais (...) colmatar as graves lacunas detectadas em estudos sobre a literacia.

Este artigo discute as questões de leitura do manual de Língua Portuguesa da 7ª série com vista a analisar as etapas do processo de leitura. Partimos do pressuposto segundo o qual a leitura naquele contexto de ensino e aprendizagem está centralizada no texto como elemento preponderante sobre o qual toda a produção de sentidos deve se guiar.

O Plano Curricular do Ensino Básico, que apresenta as perspetivas e as diretrizes do currículo do ensino fundamental e obrigatório de nove classes, preconiza que este nível de ensino é de importância capital para a estratégia de desenvolvimento do país, garantindo o efetivo exercício da cidadania e o desenvolvimento dos recursos humanos.

Dessa forma, a leitura escolar torna-se um dos vetores centrais do processo de ensino e aprendizagem, permitindo que ela seja objeto de conhecimento e instrumento para a aquisição de novas aprendizagens. Assim, o professor precisa de ser capaz de selecionar os melhores materiais de apoio à leitura em sala de aula, ao mesmo tempo que saiba aplicar os textos por si adotados (BARROS; TAMANINI, 2009), partindo sempre do pressuposto de que existe um programa a ser cumprido e um livro didático imposto pelo sistema.

Para Kaufman (1995, p. 45),

a tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é, em todos os níveis e modalidades de educação, uma das tarefas mais árduas que o professor tem de assumir em sua atividade pedagógica. Selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar.

A seleção de materiais a serem usados nas aulas de leitura exige do professor uma certa competência que muitos professores primários carecem em função do contexto de sua formação breve e da carência de materiais de apoio à lecionação e aprendizagem, isto é, nas escolas, grosso modo, não há espaços com recursos bibliográficos disponíveis para os alunos e professores. Aliás, quem seleciona materiais deve se guiar por uma série de critérios aprioristicamente viáveis, o que corresponderia a ter não só a capacidade de escolher textos, mas também a capacidade de avaliar continuamente a fiabilidade das atividades daí decorrentes. E isto só pode ser viável se, na escola, for inserida na programação das aulas de língua portuguesa, sistematicamente, um momento

dedicado a atividades de leitura e escrita centradas em livros ou textos propostos pelos professores ou sugeridos pelos alunos (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Noutras vezes, os professores sentem-se inibidos na escolha de materiais auxiliares à leitura porque a escola impõe que sejam usados os livros adotados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, primeiro, porque todos os alunos têm acesso a eles sob forma de distribuição gratuita e segundo, porque os gestores escolares utilizam mecanismos de controlo dos materiais usados, penalizando os que não respeitam às normas internas. Assim, o professor sente-se condenado a usar os livros didáticos disponíveis.

1. A LEITURA NO ENSINO BÁSICO

Na educação básica moçambicana, a leitura é concebida como uma componente da alfabetização e da literacia. A alfabetização é entendida como a “aquisição e aplicação de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo” enquanto a literacia é a “comunicação básica por meio da leitura e escrita no domínio da vida” (CM, 2011, p. 4-5).

Para Marcushi (2001), a alfabetização é um aprendizado mediante o ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de leitura e escrita. Tais habilidades podem ser adquiridas em contexto escolar ou familiar. Por exemplo, em Moçambique, a alfabetização pode ocorrer em escolas básicas ou fora delas mediante o Programa de Alfabetização e Educação de Adultos. Na mesma senda, Santos (2006, p. 47) sugere que, o

professor de Português ao ensinar a leitura/compreensão de textos didáticos, deve ter a consciência de estar a atuar no domínio da alfabetização e o seu procedimento tem de ser de âmbito de construção de sentidos. Por isso, continua o mesmo autor, é recomendável que o professor utilize nas suas aulas textos de outras disciplinas programáticas, de forma a que o aluno ao aprender a língua, aprenda outras matérias de ensino.

Desde a época colonial, a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever foi notória, por isso o combate ao analfabetismo está em pauta em todas as matrizes curriculares moçambicanas. Tal fato, revela a preocupação constante em alfabetizar as pessoas, mas não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas precisam de adquirir competências para usar a leitura e a escrita para fins utilitários, ou seja, por meio da alfabetização as pessoas deveriam se envolver em práticas sociais de escrita (SOARES, 1998). Nesses casos, estaríamos a falar de um fenómeno diferente da alfabetização, a literacia. Na literacia, a leitura e a escrita devem se tornar uma ponte pela qual os indivíduos se descobrem ou sejam capazes de resolver as mais diversas questões cotidianas.

Em Moçambique, o conceito de literacia tem sido usado, muitas vezes, como sinónimo de alfabetização (aquisição de códigos alfabético e numérico), talvez seja por isso que, recentemente, tenha entrado para o vocabulário das pesquisas sobre a educação básica o conceito de letramento escolar como efeito direto de estudos que alguns moçambicanos têm feito no Brasil, em programas de pós-graduação.

Nesse sentido, o conceito de letramento escolar deve ser tratado com alguma cautela. O letramento escolar não é alfabetização, mas depende desse processo para o seu aprimoramento, pois assegura que o indivíduo aprenda a ler e a escrever para depois se apropriar da escrita para usá-la socialmente.

No contexto extra-escolar, as pessoas crêem que ler consiste, exclusivamente, em oralizar a grafia, por meio da codificação e decodificação do texto, isto é, devolver a voz à letra silenciosa, sem buscar os sentidos veiculados pelo texto. Trata-se de uma concepção tradicional que dá privilégio ao reconhecimento do material linguístico do texto. Porém, atualmente, a leitura é vista como sendo um ato que vai muito além da decodificação. Para Solé (1998, p. 18), a leitura é um processo em que “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. Nessa orientação, o leitor atribui sentido ao texto servindo-se da articulação ente a informação presente no texto e os seus conhecimentos prévios.

De acordo com Sousa, (2007, p. 53), a leitura “é atividade de reconstrução da significação por um leitor que lê o texto à luz do seu universo de referência”. Essa autora, privilegia a relação que se estabelece entre o sentido e o universo de referência de que fazem parte o domínio de experiência e os conhecimentos prévios.

Na 7ª série, que é o nível sobre o qual incidem as nossas reflexões, a leitura deve ser compreendida como sendo a interação entre o leitor, o texto e o autor, como Solé (1998) sublinha ao referir que a leitura é um processo de compreensão textual no qual

intervêm quer o texto, a sua forma e conteúdo, quer o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Em suma, a leitura é um processo de (re)significação de textos sempre feita mediante uma finalidade.

1.1. Concepções de Leitura

No cenário educacional moçambicano, as concepções de leitura são pouco problematizadas talvez porque sejam noções recentes para aquele contexto no qual a língua(gem) é concebida como um sistema normativo e não uma prática social em torno da qual as pessoas vêem o mundo. Com isso, deve-se romper o conceito de que a leitura é difícil e desgastante, para isso o professor jamais deve obrigar os alunos a lerem o que ele achar mais conveniente, visto que, se a prática de leitura não for vista como algo afável, dificilmente conseguiremos levar os alunos a considerarem-na como importante para a sua vida escolar e social.

Segundo Solé (1998, p. 22) a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto;” no qual o leitor se orienta por uma série de objetivos. Assim, o leitor deverá ser ativo, processando e examinado o texto em função de um propósito. Neste âmbito, Valadares (2003, p. 35) afirma que a leitura permite a apropriação da informação veiculada pela escrita e o desenvolvimento desta competência induz o enriquecimento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais. “Na sequência, Valadares (2003), citando Sim-Sim (1997, p. 28), avança ao abordar a questão da leitura, que compete efectivamente a escola fazer de cada aluno, um leitor fluente e crítico, capaz de

usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Na verdade, os propósitos que levam o aluno a ler são vários, desde o preenchimento de momentos de lazer, informar-se sobre um fato, ampliar um determinado conhecimento e aplicar a informação em um contexto concreto de aprendizagem. Por exemplo, a leitura da Bíblia Sagrada pode ser feita sob vários enfoques a saber, o lazer – nas circunstâncias em que lemos como forma de diversão para passar os tempos livres. Nesse contexto, o exercício mental solicitado é menor do que quando fazemos uma leitura para nos informarmos sobre um determinado versículo. Aliás, se fizermos uma leitura aprofundada cujo objetivo central seria ampliar um certo conhecimento, o esforço mental será maior, por conseguinte, a fixação nos objetivos também (um estudo bíblico).

Para Leffa (1996), a leitura é concebida sob duas perspectivas distintas: a extração do significado e a atribuição de significado ao texto. No primeiro caso, dá-se centralidade ao texto como repositório de sentidos que deverão ser “buscados” pelo leitor. Assim, o texto assume-se como o guia/fonte do significado, isto é, a leitura é vista como um processo de transferência unilateral de sentidos do texto para o leitor.

Esta definição corresponde ao modelo estruturalista (foco no texto) cuja essência reside na descodificação, ou seja, “o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases em um processo

ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto.” (SOLÉ, 1998, p. 23)

No segundo caso, dá-se privilégio ao leitor enquanto entidade cosmopolita, pois ele se serve dos indícios que o texto apresenta e os seus conhecimentos prévios para construir o sentido do texto. Deste modo, estaríamos a dizer que quanto maior for o domínio de experiência do leitor, maior será a possibilidade de construção do sentido.

Este seria o modelo descendente no qual o leitor utiliza o seu conhecimento prévio e os seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Este modelo é sequencial e hierárquico à semelhança do primeiro, no entanto, diferem-se pelo levantamento de hipóteses e antecipações prévias que não ocorrem naquele.

Diante das limitações dos dois modelos anteriores, Solé (1998) sugere o modelo interativo cuja concepção do sentido se dá na interlocução entre o autor, texto e leitor. Desse modo, tanto o texto quanto o leitor são relevantes para o processo de leitura desde que haja afinidade entre ambos, ou seja, para além da atitude dialógica do leitor perante o texto, recomenda-se que este se sirva dos conhecimentos prévios e das estratégias de leitura, designadamente: predição e inferências para dar conta do sentido. Assim, exige-se que o leitor seja uma figura ativa e capaz de proceder constantemente a emissão e a verificação de hipóteses que o conduzam à construção e ao controlo da compreensão.

Sob tal perspetiva, a educação básica moçambicana deve(ria) adoptar esta visão de leitura porque faz dos seus agentes

elementos ativos e hábeis. A formação de leitores hábeis exige mudança de práticas por parte dos professores, alunos e pais. Aos professores cabe(ria) a missão de selecionar materiais de apoio à leitura, com foco nas quatro etapas que abordaremos mais adiante. Aos pais, cabe(ria) a responsabilidade de monitorar as atividades complementares de leitura e aos alunos fica(ria) a tarefa de resolver os questionários com entusiasmo e resolver as atividades complementares de leitura.

De acordo com Kleiman (2002, p. 9) a compreensão textual sugere um certo grau de complexidade como sendo a “multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito”, destacando-se as relações que o leitor estabelece com o seu domínio de experiência e os indícios que o autor vai dando ao longo do texto. É relevante que frisemos que as habilidades de leitura são preponderantes para que o leitor possa construir o sentido em função dos objetivos que o guião apresenta. Aliás, a falta de habilidades de leitura pode, de certa forma, comprometer a sua progressão , dificultando a mobilização das estratégias de inferência e de predição.

Menegassi (1995) aborda sobre as quatro etapas da leitura, a partir da visão de Cabral (1986): decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Na decodificação, dá-se a ligação entre o reconhecimento linguístico e o significado que ele fornece. Comumente, a descodificação limita-se a identificação visual do material linguístico. Esta etapa da leitura não é muito produtiva pois, no

contexto escolar, o aluno não consegue construir o sentido a partir do que lê, limitando-se a identificação de símbolos gráficos.

Em Moçambique, a decodificação é frequentemente designada de “análise”, tendo em vista a sua incidência em questões superficiais do texto como a mancha gráfica e os itens constitutivos do texto (o material linguístico). No entanto, no Manual em análise considera-se que toda a atividade de leitura é sinónima de compreensão, o que não é correto.

A compreensão corresponde a uma etapa que vai mais além do reconhecimento do material linguístico e dos aspetos gramaticais, até à construção do sentido a partir desse material. Nessa fase, sugere-se que o leitor mobilize o seu domínio de experiência, ou seja, os seus conhecimentos prévios que serão responsáveis pela compreensão textual se articulados com o conteúdo do texto. Por outras palavras, podíamos dizer que a compreensão exige que o leitor desenvolva afinidades com o texto, caso contrário a compreensão ficará comprometida. Vale dizer, que quanto maior for a relação entre o leitor e o texto, maior será a possibilidade de compreensão textual.

A interpretação é o ato de extensão do conhecimento anterior do leitor e do conteúdo do texto a situações concretas e em conformidade com a capacidade crítica do leitor, ou melhor, seria a capacidade que o leitor tem de interiorizar o conhecimento construído a partir do texto, aproximando-a do seu dia-a-dia ou do seu vocabulário.

A interpretação pode ser dirigida quando o autor delimita, no texto, as suas intenções, mostrando os indícios do que é

relevante no seu ponto de vista, ou não-dirigida, quando o conteúdo do texto sugere múltiplas interpretações (MENEGASSI, 1995). Assim, o leitor deve procurar identificar as pistas oferecidas pelo texto para que não caia nos embaraços gerados pela polissemia.

No contexto escolar moçambicano, as etapas de compreensão e da interpretação equivalem à mesma etapa (compreensão) cuja essência seria a construção do sentido do texto. Essa falta de distinção entre as etapas de compreensão e interpretação tem as suas implicações a saber: a ausência de um exercício de ampliação do sentido apreendido no texto; a falta de aplicação da capacidade crítica; e a emissão de juízos de valor. Por exemplo, perdemos a oportunidade de formar leitores capazes de reagir aos mais variados temas em debate no quotidiano.

No nosso ponto de vista, a capacidade interpretativa oferece autonomia ao leitor, pois é na etapa de interpretação que o leitor desenvolve a crítica e faz responder ao que leu demarcando o seu posicionamento.

A quarta e última etapa da leitura designa-se por retenção. Consiste na memorização do que se leu. Há que reter a informação essencial construída no dialogismo entre o texto, o leitor e o autor. O fundamental dessa etapa é a capacidade de aplicação que o leitor deve desenvolver, relacionando o que leu com as mais diversificadas situações da vida. Para tal, no âmbito escolar, o professor deve mediar atividades que conduzam ao estabelecimento dessas relações. Qualquer processo de leitura deve ser útil para o aluno na medida em que ele lê guiado por uma série de interesses. Desta forma, o professor tem de capitalizar esse

interesse, fazendo com que, por exemplo, a leitura seja um ponto de partida para a escrita direcionada e utilitária. Afinal, depois de uma boa leitura escolar, pretende-se que o leitor seja um bom escrevente.

1.2. Classificação de Perguntas e Respostas

No contexto escolar, a leitura deve ser ensinada com objetivos claros para que não seja vista pelos alunos como um elemento “opressivo” na medida em que o professor adote para preencher os horários vagos ou para sancionar os que lêem mal. Há necessidade do professor mostrar aos seus alunos que ela é útil para a ampliação do conhecimento e abertura de horizontes mentais a partir das relações que eles farão com o seu dia-a-dia. Também caberá ao professor a missão de avaliar o processo de leitura por meio de perguntas e respostas que permitirão conhecer a evolução da sua classe. Daí que Solé (1998) apresenta classificações em torno das relações entre perguntas e respostas que podem ocorrer nos manuais escolares ou em atividades de leitura.

- Perguntas de resposta literal: são aquelas cujas respostas encontram-se literal e diretamente no texto. Este tipo de pergunta não exige grande esforço mental pois o leitor vai buscá-la simplesmente no texto, estimulando a preguiça dos alunos.

- Perguntas para buscar e pensar: são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas, realizando algum tipo de inferência. Como podemos ver, neste caso, a complexidade mental

aumenta, pois o leitor é convidado a estabelecer relações entre os diversos elementos disponíveis no texto.

- Perguntas de elaboração pessoal: são perguntas que tomam o texto como referencial, mas cujas respostas não podem ser deduzidas do mesmo, pois exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. Neste caso, o grau de complexidade é mais amplo, necessitando de um nível de maior concentração e o uso de conhecimentos do leitor.

Menegassi (1995) aponta que é possível estabelecer relações entre as etapas e a classificação de perguntas e respostas. Assim, as perguntas de resposta literal equivalem ao processo de decodificação; as perguntas para buscar e pensar relacionam-se à compreensão do texto; enquanto as perguntas de elaboração pessoal correspondem ao processo de interpretação, pois vão além do limite do texto, apelando sobretudo ao conhecimento do leitor.

Em suma, os professores devem procurar desenvolver atividades que considerem estes níveis, de tal modo que, os seus alunos possam olhar para a leitura como algo proveitoso e não se manter alheios aos processos, como pode acontecer se eles utilizarem cegamente os manuais escolares, designadamente o de Língua Portuguesa da 7ª série.

1.3. Análise de Dados

Neste artigo, analisamos o Manual de Língua Portuguesa da 7ª série, tendo como objeto as atividades voltadas para a leitura. O Manual em estudo foi aprovado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e está sendo usado nas escolas de todo

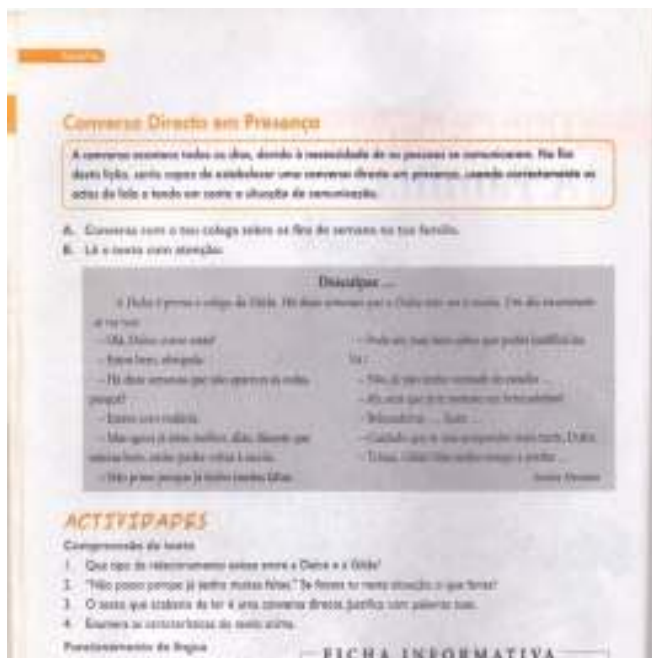
o território nacional. Nas escolas públicas os livros são distribuídos gratuitamente pelo Estado.

As atividades que acompanham os textos, de um modo geral, distribuem-se em três áreas, nomeadamente: Compreensão do texto, Funcionamento da língua e Oralidade e Escrita. A nossa análise vai incidir exclusivamente na primeira área, tendo em vista às questões de leitura. Daí que identificamos quatro textos da unidade temática 1, designada, “A Família” e suas respetivas atividades.

1.4. Análise das questões de leitura na unidade temática 1 “A Família”

Começamos a nossa análise pelo texto “Desculpas...”, que se enquadra no género conversa direta em presença, no qual a Dulce Conversa com a Gilda sobre a sua ausência às aulas nas semanas anteriores.

Figura 1: atividade de leitura



Fonte: (MUHATE, S. et al., 2008).

A questão 1.) é de resposta literal que está expressa no texto. Assim, podemos afirmar que ela incide sobre o processo de decodificação, pois o leitor se limita a fazer o reconhecimento do material linguístico e o sentido daí resultante.

A questão 2.) é de elaboração pessoal, pois a resposta tem em conta o texto, porém, exige a opinião do leitor. Esta pergunta procura avaliar a habilidade de interpretação, no entanto, ela não explora convenientemente a capacidade do leitor porque antes se devia garantir que o leitor compreendesse o texto para depois interpretá-lo.

A questão 3.) é de resposta literal, pois a resposta está exposta literalmente no texto. O leitor precisaria de apelar pela sua capacidade de decodificação.

Finalmente, a questão 4.) que tem uma relação intrínseca com a pergunta anterior, é uma pergunta ligada à decodificação pois se exige que o leitor faça o reconhecimento de características linguístico - estruturais do texto. Em síntese, podemos dizer que as atividades vinculadas ao texto “Desculpas...” recaem fundamentalmente sobre a decodificação. Quando a interpretação ocorre, é apenas para que o aluno emita uma opinião. Deste modo, podemos dizer que se privilegia uma abordagem de leitura estruturalista centrada no texto, na qual o leitor recebe o sentido do texto.

Um outro aspecto que podemos realçar nestas atividades é que elas são bastante reduzidas o que não permite que, no contexto escolar, o professor saiba se o seu aluno compreendeu o texto, por conseguinte, se ele está em condições de criticar e refletir sobre situações do dia-a-dia, como se sugere no preâmbulo: “No fim desta lição, serás capaz de estabelecer uma conversa direta em presença, usando corretamente os atos de fala e tendo em conta a situação de comunicação” (MUHATE, *et al*, p. 2).

A segunda atividade de leitura está vinculada ao texto “Bom Programa!” que apresentamos a seguir:

A questão 2.) também recai sobre a descodificação, uma vez que a sua resposta está diretamente no texto, não modificando nada na visão do mundo do leitor. Podíamos designar de pergunta de resposta literal.

A questão 3.) corresponde a compreensão, dado que exige do leitor que relacione os seus conhecimentos anteriores com a informação do texto. Trata-se de uma pergunta para buscar e pensar, obrigando o leitor a fazer deduções.

As atividades de leitura sugeridas para o texto “Bom Programa!” são muito reduzidas consequentemente não seguem as quatro etapas de leitura. O texto é concebido como sendo um repositório de sentido que deve ser buscado pelo leitor.

A terceira atividade de leitura é a do texto “O Postal” que apresentamos a seguir.

Figura 3: Atividade de Leitura.

O Postal

O postal, tal como a carta, é um meio de comunicação escrita. Depois deste lição, vai reconhecer o funcionamento do postal na comunicação familiar e social.

A. Já viste um postal? O que achas que distingue o postal da carta? Discute isso com o teu colega e encontra a resposta.

B. Observa e lê o seguinte postal:

París, 27 de Julho de 2010

Querido Amigo

Este Postal é uma mensagem. As palavras são escritas à mão e são enviadas por correio aéreo. Não é uma carta, mas sim um postal. Não é uma carta, mas sim um postal. Não é uma carta, mas sim um postal.

Com amor

Luís

Para: João

Em: Lisboa, Portugal em 27 de Julho

Assunto:

ACTIVIDADES

Compreensão do texto

1. Indica o remetente e o receptor do postal.
2. Já viste um postal? Onde se situa?
3. Qual é a relação entre o postal e a carta?

Análise do texto

1. Descreve a estrutura do postal.
2. Que nível de língua foi usado no texto verbal?
3. Relaciona o postal com a comunicação escrita.

A

O Postal

A carta

B

Tem maior conteúdo.

Tem maior extensão.

Paralelamente da língua

1. Encontra quatro frases da tua autoria, com o mesmo conteúdo e estrutura do postal.

Fonte: (MUHATE, S. et al., 2008).

A questão 1.), que é composta por duas solicitações: uma sobre o remetente e outra sobre o receptor do postal, é do âmbito da decodificação, visto que a sua resposta está expressa explicitamente no texto. Por outras palavras, a pergunta é de resposta literal. Portanto, o texto é o centro do sentido, significando que estamos perante um modelo de leitura designado de ascendente ou com foco no texto.

A questão 2.) é de natureza interpretativa, porque contrariando o cenário anterior, ela exige que o leitor exerça um trabalho cognitivo mais amplo, recorrendo à relação entre o seu

conhecimento do mundo e os dados textuais. Trata-se de uma pergunta de elaboração pessoal.

A questão 3.) também corresponde à interpretação, pois exige-se ao leitor que relacione os seus conhecimentos anteriores com a informação veiculada pelo texto. Assim, diríamos que se trata de uma pergunta de elaboração pessoal.

Um dos aspectos negativos desta atividade é que não se respeita à hierarquia das etapas de leitura. Assim, nada prova ao professor que os alunos tenham compreendido o texto, por conseguinte, estejam em condições de retê-lo.

A seguir, apresentamos a atividade 4 construída sobre o texto “Relato”.

A questão 3.) corresponde a etapa de interpretação, uma vez que o leitor constrói a sua resposta por meio da ampliação dos seus conhecimentos, ou seja, se na etapa de compreensão ele estabelece a ligação entre os seus conhecimentos prévios e o conteúdo do texto, então na fase subsequente ele deverá expandir esse conhecimento, emitindo juízos de valor ou estabelecendo críticas. Porém, a interpretação “sobrevive a reboque da compreensão”, isto é, para que o leitor possa criticar ele deve ter compreendido o texto. Neste caso particular, os alunos correm o risco de apresentar respostas diferenciadas, pois ele é obrigado a interpretar um texto sem que se tenha garantido a compreensão do mesmo.

Em suma, as atividades de leitura apresentadas no Manual de Língua Portuguesa da 7ª série do ensino básico moçambicano não permitem ao professor avaliar a leitura, porque as tarefas são incipientes e feitas tendo em conta apenas, a dimensão textual. Quando se focalizam as atividades no texto não se dá a oportunidade para o aluno desenvolver as habilidades de leitura. Deste modo, sugerimos que os professores adotem materiais de apoio a leitura que perfaçam as quatro etapas e olhem para a leitura na sua dimensão conciliatória. Deste modo, Dionísio (2000) argumenta que, podemos ver a escola, no seu todo como responsável pela criação de condições favoráveis aos diferentes modos de leitura, como espaço que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas”, isto é, que não associem o livro exclusivamente ao estudo imposto por outros

e, em consequência, possam ser avaliadas como dignas de serem repetidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades enfatizam a decodificação, o que significa, de certo modo, que a leitura é entendida como o ato de “extrair o significado do texto”(LEFFA, 1996). Nessa perspectiva, o leitor faz o reconhecimento do material linguístico e do significado que ele fornece. Esta tendência compromete a formação de leitores pois a leitura não vai mais além da identificação visual das palavras, por um lado. Por outro, o leitor torna-se passivo, por conseguinte, devendo responder conforme a perspectiva do professor, bloqueando toda a sua criatividade.

Seguidamente, não há clareza sobre o conceito de compreensão, isto é, comumente, no Manual, todas as questões que incidem sobre o texto são consideradas de compreensão, mesmo que sejam de outra natureza. Por isso, sugerimos que façam melhoramentos nas atividades de leitura presentes no Manual e se adote uma perspectiva de leitura interativa com vista a se formar leitores hábeis e ativos. Por exemplo, o título do manual: “Regras de Comunicação”, que estamos analisando, ilustra a visão da língua sob a perspectiva estrutural.

Portanto, Morais (2006), *apud* Martins & Sá (2008, p.243), destaca que, os manuais escolares, particularmente os de Língua Portuguesa, devem constituir um contributo para ajudar a formar leitores. As autoras destacam ainda que, o manual escolar, como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma

atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências aquando da prática da leitura. Isso possibilitaria também por meio do manual escolar a criação de leitores críticos e que sejam capazes de analisar os diversos contextos que se apresentam em meio as situações sociais, oportunizando uma aprendizagem que seja inclusiva e que abre espaço para o aluno partilhar os seus conhecimentos de mundo, hábitos e habilidades em benefício de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. *A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas.* In: AZEVEDO, F. Formar Leitores. Das teorias às práticas. s/ed. Lisboa: Lidel, 2007.

BARROS, Mônica Garcia; TAMANINI, Juliano. Interpretação da leitura em livros didáticos. In: *CELLI - COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p.1858-1870.

CABRAL, L. S. *Processos Psicolinguísticos de Leitura e a Criança*. Letras de hoje: Porto Alegre, 1996.

DIONÍSIO, M. L. T. *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Leituras do Manual de Português. Coimbra: Livraria Almadina, 2000.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO (INDE). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: MINED (Ministério da Educação), 2003.

KAUFMAN, A. M. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. *A Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. *Metodologia de Trabalho Científico*. 4ª ed. São Paulo: Atlas. 1992.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: Uma Perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARTINS, M.E. e SÁ, C. M. Ser Leitor no Século XXI: Importância da Compreensão na Leitura para o Exercício da Cidadania responsável e activa. In: *Saber & Educar*: Universidade do Aveiro, pp. 235-246, 2008.

MENEGASSI, R. J. *Compreensão e Interpretação no Processo de Leitura*: Noções Básicas ao Professor. Maringá: Revista UNIMAR, , v.17, nº. 1, 85-194, 1995.

MUHATE, et al. *Regras de Comunicação: Língua Portuguesa – 7ª Classe*. Maputo: Longman Moçambique, 2008.

SANTOS, N. *Estratégias de Ensino da Leitura/Compreensão de Textos Didáticos*. (Dissertação de Mestrado). PUC-SP/UP, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, O. C. O Texto Literário na Escola: Uma Outra Abordagem - Círculos de Leitura. In: AZEVEDO, F. Formar Leitores. *Das teorias às práticas*. s/ed. Lisboa: Lidel, 2007.

VALADARES, L. M. *Transversalidade da Língua Portuguesa*, Lisboa: Edições ASA, 2003.

A REPRESENTATIVIDADE E VALORIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA LEITURA E NA ESCRITA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO PÓS-LEIS 10639/03 E 11645/08

Prof. Dr. Alex Santana França

RESUMO: Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, atualmente disponíveis no mercado, o livro didático continua sendo o recurso mais utilizado no ensino de Língua Portuguesa. Essa centralidade confere ao livro didático estatuto e funções privilegiadas na medida em que é através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula. Para os estudantes, ele é um dos elementos determinantes no processo de aprendizagem deles e na relação com este componente curricular. Entretanto, não é difícil constatar que, de um modo geral, ele ainda omite ou apresenta, de uma maneira simplificada e deturpada, o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Pretende-se nesse artigo apresentar os resultados de recente investigação sobre obras para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, publicadas entre 2000 e 2010, na abordagem de conteúdos, imagens, representações e discursos sobre as populações negras e indígenas. Infelizmente constatei que nos onze livros selecionados e analisados há pouquíssimos textos que abordam questões relacionadas a esses povos e muito menos aqueles produzidos por eles. Em relação às imagens, além da quase ausência dessas pessoas, as poucas ilustrações presentes muitas vezes reproduzem e reforçam a visão estereotipada, construída e disseminada historicamente. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos de François Richaudeau sobre legibilidade e produção de livros didáticos, Cristiane Maria D'Ávila e Ana Célia da Silva. Diante desses resultados, pretende-se reforçar a necessidade do livro didático não só apresentar qualidade e veracidade dos conteúdos, mas principalmente, atender às necessidades de um público diversificado, dedicando-se a temas e questões multiculturais e pluridiscursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino de Língua Portuguesa. Diversidade étnico-cultural. Lei 11645/08.

1. INTRODUÇÃO

O livro didático ainda é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores na educação básica, principalmente nas escolas públicas, mesmo com a advento das novas tecnologias de comunicação e informação. Na maioria das vezes, ele constitui-

se na principal fonte de estudo para os estudantes oriundos das classes mais populares, servindo como recurso de leitura e de aprendizagem nas suas casas, onde não se costumam comprar jornais e revistas ou se têm dificuldades de acessar à internet. Entretanto, sua importância não se restringe apenas aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos no contexto atual. Ele também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento.

Diante dessa importância, é fundamental que esses manuais, além da qualidade e veracidade dos conteúdos, atendam às necessidades de um público diversificado, dedicando-se a temas e questões multiculturais e pluridiscursivas. Entretanto, não é difícil constatar que, de um modo geral, o livro didático ainda omite ou apresenta, de uma maneira simplificada e deturpada, o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de povos negros e indígenas. De fato, o apagamento da importância da África e do legado histórico das pessoas negras no Brasil, assim como a histórias e culturas dos povos originários, é um processo longo que fortaleceu a chamada supremacia branca no Ocidente. Como afirma Ana Célia Silva (2004),

a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial parecem ter como causa fundamental o medo que a minoria branca brasileira tem da maioria negra e mestiça, e do possível antagonismo a ser gerado a partir da exigência de direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças étnico-culturais. Isso porque a aceitação democrática das diferenças pressupõe

igualdade de oportunidades para os segmentos que apresentam padrões estéticos e valores sócio-culturais diferentes (SILVA, 2004, p. 47).

Assim, africanos, afro-brasileiros e indígenas foram destituídos de valor e lugar de existência na historiografia brasileira de diversas formas. A deturpação da história da África e dos africanos, com faraós de narizes quebrados e embranquecimento do Egito, o apagamento de figuras negras importantes da história brasileira, como André Rebouças e Luiz Gama, a história dos povos originários invisibilizada e sequer mencionada em currículos escolares, o genocídio e a homogeneização das etnias indígenas. Todos esses sujeitos foram descentrados pela perspectiva eurocêntrica que avançou com o processo de colonização, ou seja, eles passaram a se posicionar a partir de uma experiência que não está alicerçada em sua própria história. Além das diversas formas de apagamento, tem-se o estereótipo, que pode ser definido como

uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. Ele constrói ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão, constituindo um eficaz instrumento de internalização da ideologia do branqueamento (SILVA, 2004, p. 47).

De fato, os povos africanos escravizados e indígenas foram, ao longo da história, rotulados por diversos estereótipos, como selvagem, primitivo e sem alma, acrescentando aos homens negros, os qualificativos de mau, instintivo, demonizado, imoral e rebelde, no intuito de justificarem sua sujeição e maus tratos, e, mais especificamente, em relação às mulheres negras, foram também caracterizadas como exóticas, lascivas e sedutoras, termos

utilizados para colocá-las como as causadoras da dissolução dos lares e da corrupção moral dos homens brancos:

Desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que é submetido esse povo, através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo de uma não-humanidade. Mais tarde, no século XIX, a classe dominante, apoiada nas teorias científicas da época, desenvolvidas com o objetivo de expandir ideologias inferiorizantes divulgadas por cientistas estrangeiros e intelectuais brasileiros, procurou internalizar no próprio negro e na sociedade em geral a noção de inferioridade "natural" do negro, ao tempo em que promovia a raça branca como o modelo de humanidade e perfeição (SILVA, 2004, p. 31).

Estudos sobre a estereotipia e caricatura de povos afrodescendentes e indígenas no livros didáticos realizados por diversos pesquisadores nas últimas décadas, como Norma Abreu Telles, Regina Paim Pinto, Nelson Pretto, Luis Alberto Gonçalves, Jonatas Conceição da Silva e Ana Célia da Silva, comprovam que, como nos outros âmbitos sociais, os negros e os indígenas também não estão satisfatoriamente contemplados nos espaços formais de educação, onde muitas vezes eles não se enxergam e não se reconhecem. Ainda segundo Ana Célia da Silva (2004),

o respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação (SILVA, 2004, p. 31).

Por isso, o apagamento e presença de estereótipos desses sujeitos nos livros didáticos podem contribuir ainda mais na exclusão e na cristalização deles a funções e papéis estigmatizados

pela sociedade, na auto-rejeição e na baixa autoestima, que dificultam a organização política desses grupos estigmatizados. O professor também pode vir a ser um mediador inconsciente desses discursos, se formado por uma visão acritica das instituições e práticas pedagógicas, e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.

Como afirma Eliane Cavalleiro (2001), as práticas e discursos racistas, comuns na sociedade brasileira, uma vez consolidados de forma significativa no âmbito escolar, podem gerar graves consequências na sociabilidade das pessoas estigmatizadas:

A ausência de iniciativas diante dos conflitos raciais entre alunos mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o “silêncio” revela convivência com tais procedimentos. Para a criança discriminada, indica menosprezo pelo seu sofrimento. E principalmente, explicita que ela não pode contar com nenhum apoio em outras situações semelhantes (CAVALLEIRO, 2001, p. 153).

Além disso, ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e do indígena e uma representação positiva do branco, o livro didático está

expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 2005, p. 23).

Nesse sentido, reconhecendo o compromisso que o Estado brasileiro tem na construção de um ensino democrático e atendendo antigas pautas dos movimentos negros e indigenistas

para a educação ao longo da história, no início de 2003 o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a lei n. 9394, de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a lei n. 10639, que determina o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas instituições de educação básica públicas e particulares. Em 2008, o mesmo presidente sancionou a lei n. 11.645, que altera a anterior, incluindo no currículo comum do Ensino Fundamental e Médio, história e cultura dos povos indígenas, o que representou outra conquista importante desses movimentos sociais organizados, no que diz respeito ao reconhecimento, à valorização e à afirmação de direitos na educação. Este advento criou a imperiosa necessidade de produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população escolar brasileira.

Entretanto, a atual lei não estabeleceu metas concretas para a sua implementação, não previu ações mais efetivas para que, por exemplo, as universidades reformulassem seus programas de ensino dos cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem esses conteúdos. A impressão é de que as ações para esse ensino dependem apenas do interesse e dos esforços de professores e de instituições educacionais, muitas vezes restritas a projetos transdisciplinares em períodos específicos, como os meses de abril e novembro. Em relação ao livro didático, parece que não há um acompanhamento satisfatório e fiscalização para que as editoras se adequem para garantir a abordagem correta desses assuntos.

Assim, a proposta deste trabalho é investigar a veiculação de conteúdos, imagens, representações e discursos voltados às populações negras e indígenas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Nesta primeira etapa, foram consultadas e analisadas oito edições destas obras, publicadas entre os anos de 2000 e 2010, em volumes completos ou parciais: *Português: linguagens*, de autoria dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo, Atual Editora, 2009); *Novas palavras*: volume único, produzida pelos professores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo, Editora FTD, 2003); *Novas palavras*: volume 1, produzida pelos professores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo, Editora FTD, 2005); *Novas palavras*: volume 2, produzida pelos professores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo, Editora FTD, 2005); *Português: ensino médio*, de Ricardo Gonçalves Barreto (São Paulo, Edições SM, 2010); *Viva português: ensino médio*, de Elizabeth Marques Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade (São Paulo, Editora Ática, 2010); *Português*: volume único, de João Domingues Maia (São Paulo, Editora Ática, 2005) e *Linguagem em movimento*: volume 1, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchilo (São Paulo, Editora FTD, 2010). Os critérios de seleção das obras levaram em consideração a diversidade de autores, edições e editoras.

O interesse pelo objeto de investigação deste artigo surgiu, justamente, em decorrência de minha atividade profissional como docente na rede pública de ensino e como formador de novos

docentes em cursos de graduação e de pós-graduação em Letras e Pedagogia. O contato com jovens estudantes, principalmente negros, em sala de aula permitiu-me identificar, em muitos deles, um comportamento de auto-rejeição e rejeição ao seu outro assemelhado étnico, assim como uma atitude de superioridade e desvalorização em relação a eles por parte dos seus colegas de pele mais clara. Muitos desses estudantes negros constituem a maioria dos repetentes, ampliando o número daqueles fora da faixa etária correspondente à série escolar cursada, bem como a maioria dos que evadem durante o ano letivo. O próprio autoconceito de muitos desses estudantes evidencia que eles identificam-se como feios e de pouca inteligência, assumem não gostar da cor da sua pele, nem de seus traços fenotípicos, como os cabelos, e negam o fato de ser negros, optando pela denominação de morenos. Esse processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo etnicorracial é extremamente danoso, ainda mais na juventude como já alertava, desde a década de 1960, o psiquiatra Frantz Fanon, no livro *Pele negra, máscaras brancas*. Cabe ao professor compartilhar e mediar o conhecimento de forma a ser reestruturado e recriado pelo conjunto de estudantes ao seu redor, assumindo junto a eles o compromisso de desmitificar discursos e romper os entraves que impedem o desenvolvimento desses sujeitos ainda subalternizados.

Assim, a constatação dessa problemática em contextos atuais de vivência em sala de aula levou-me a procurar diferentes ações para reverter essa situação. Além disso, como sempre repenso minhas práticas docentes, analiso todos os conteúdos e

materiais educativos que utilizo em sala, não poderia ser indiferente a forma como o livro didático tem se isentado do compromisso por uma educação justa e democrática. Assim, pretendo, dentro do possível reparar essa situação, possibilitando que tanto as histórias e culturas dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil e as histórias e culturas dos povos originários sejam abordadas dentro do processo de ensino-aprendizagem, como prevê os documentos oficiais que regem a educação do país, através do livro didático.

2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No Brasil, até 1808, a imprensa praticamente inexistia, o que dificultou a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes. Contudo, quando D. João transferiu-se para o Rio de Janeiro, a Administração Real precisou de instrumento para publicar seus atos e proclamações, o que propiciou a origem da imprensa oficial no país. Com a instalação da Imprensa Régia, particular atenção foi dada por ela ao livro didático, que tinha como causa, a urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior criadas por D. João. Em um primeiro momento, recorreu-se a traduções para abastecer o mercado local; depois, como forma fácil de sanar a falta de material didático e até mais prática que a dos livros necessários, estimulou-se a importação deles; em seguida, exigiram-se autores nativos para produzir os textos, pois, marcados pelo ferrenho nacionalismo da época, consideravam inadequados os livros portugueses para a juventude brasileira, já que os manuais estrangeiros ignoravam,

inclusive, a Independência de 1822. Assim, o abasileiramento dos livros didáticos só se tornou realidade no fim do século XIX.

No início do século XX, desencadeada pela Revolução de 1930, livro didático brasileiro se expandiu no país. Com a queda da moeda nacional, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial, o compêndio brasileiro, antes mais caro, passou a competir comercialmente com os importados. A partir de 1938, os livros didáticos passaram a ser controlados pelo Estado, que se constituiu em censor deles através do Decreto-lei n.º 1.006, atividade consolidada em 1945 pelo Decreto n.º 8.460. Desde então, eles só podiam ser adotados em todo o território nacional com autorização prévia do Ministério da Educação (MEC). Os livros que, por exemplo, questionassem o regime político do país, as autoridades e as instituições não receberiam autorização para uso. Eles deveriam justamente valorizar a família, defender as instituições políticas e religiosas e o espaço individual.

A partir da década de 1960, com a sua crescente ênfase no desenvolvimento e expansão das redes escolares, organismos internacionais, como o Banco Mundial, começaram a se preocupar com questões do livro didático. Na sua política de empréstimos ao setor educação dos países em desenvolvimento, esta instituição financeira internacional passou a assumir um papel considerável para atividades de investimento e custeio relativas a materiais escolares e para o livro em particular. Os países da América Latina, por exemplo, ainda despendem poucos recursos nas suas políticas de livros didáticos e material escolar. No caso específico do Brasil,

os recursos federais alocados ao setor do livro didático não são significativos, quer em comparação com o orçamento global do MEC, em termos de alocação per capita ou em comparação com outros programas educacionais. Mesmo adicionando-se as contrapartidas e esforços estaduais e municipais, a situação não seria muito diferente.

Neste mesmo período, a Comissão Nacional do Livro Didático foi substituída por equipes técnicas, em 1969, com o objetivo de aprovar os livros a serem adotados nos estados. Essas comissões tiveram vigência até 1976. A partir daí, a tarefa passou a ser executada pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), atual Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que tem atividades de co-edição, com a finalidade de aumentar a tiragem e distribuir parte dos livros gratuitamente para as escolas e bibliotecas públicas. Os mecanismos de seleção e distribuição eram idealizados por especialistas da própria FENAME. Esses critérios eram meros indicadores que garantiam a padronização do livro gratuito, cuja seleção cabia ao Estado definir para co-editar.

Em 1985, o governo federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos, inicialmente, para estudantes das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. Ele é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores. O PNLD foi aperfeiçoado em 1995, adquirindo um componente novo: a análise e a avaliação

prévia do conteúdo pedagógico através do Guia de Livros Didáticos, que apresenta uma sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo, no qual o professor pode avaliar o livro mais adequado às características de sua região, de seus alunos e ao processo pedagógico de sua escola. Para tal, as editoras devem se inscrever para participar do programa em prazos definidos pelo FNDE e divulgados em edital. As obras inscritas passam por triagem técnica, física e pedagógica nas mãos de especialistas que, posteriormente, escrevem resenhas críticas para compor o guia, a ser disponibilizado para ajudar os professores em sua análise.

A partir de 2005, os alunos do Ensino Médio também passaram a receber livro didático, inicialmente, de forma gradual, com a distribuição de obras de Língua Portuguesa e de Matemática aos estudantes matriculados na 1ª série da rede pública de ensino das regiões Norte e Nordeste para, em seguida, contemplar as outras séries, disciplinas e regiões. Para a Língua Portuguesa, optou-se principalmente pelo volume único, a ser utilizado durante os três anos de duração do Ensino Médio, mas é disponibilizado também volumes parciais. O MEC também passou a avaliar e distribuir dicionários de Língua Portuguesa aos estudantes do Ensino Fundamental, através do PNLD/2001, como forma de fornecer a eles um instrumento de leitura e de escrita voltado para a ampliação do repertório linguístico e para o desenvolvimento da autonomia no que se refere à busca de novos conhecimentos. Hoje o programa contempla quatro níveis do ensino público brasileiro: Educação infantil; Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º

ano); Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); Ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano), todos os livros são reutilizáveis. Os livros reutilizáveis são aqueles que devem ser devolvidos ao fim de cada ano letivo para que sejam companheiros de outros alunos no ano seguinte. Já os consumíveis ficam de forma definitiva com os estudantes, pois o material conta com espaço próprio para exercícios e demais anotações.

Com a evolução que teve, e diante do papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, possível instrumento indispensável para o desenvolvimento das aulas e que pode representar para o estudante como o prolongamento da ação do professor torna-se fundamental refletir sobre a escolha e o uso deste livro nas escolas. O livro didático não é colocado nas escolas de forma aleatória, como pode parecer ao primeiro momento. Ele não é apenas o veículo de um pensamento sobre a educação e a sociedade, mas pode transmitir o pensamento da própria escola. Isso reforça ainda mais a discussão acerca do papel do livro didático na escola, suas implicações pedagógicas, a necessidade de avaliação, o estabelecimento dos critérios de avaliação para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em sala de aula e a importância de uma escolha consciente e autônoma por parte dos professores. Nesse ponto, a discussão do livro didático não pode escapar ao exame da própria função da escola e de como ela vem sendo expressa, das modificações por que vem passando em seu conteúdo e formato e da própria função que desempenha no processo de ensino.

2.1 A AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A partir de 1993, evidenciou-se a necessidade de uma análise do material distribuído, com vistas a garantir a qualidade desses livros e, por conseguinte, a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Em sua proposta inicial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) previa, apenas, a escolha dos livros pelo professor, com a consequente distribuição pelo MEC. Assim, em 1995, pela primeira vez, os professores passaram a escolher seus livros com base em análises elaboradas por especialistas nas diversas áreas do conhecimento - Matemática, Ciências, Estudos Sociais (que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi desmembrado em Geografia e História), Língua Portuguesa e livros de Alfabetização – e publicadas sob a forma de resenhas, no Guia de Livros Didáticos. O PNLD tem períodos alternados para escolha dos livros de didáticos. Cada nível do ensino público é atendido pelo programa de quatro em quatro anos. A escolha dos livros é feita no ano que antecede a entrega do material. Por exemplo, os livros que serão utilizados de 2020 a 2024 serão escolhidos em 2019 e assim por diante. Nos anos em que não há processo de compra regular, o FNDE distribui somente materiais para reposição.

A avaliação das obras didáticas pelo PNLD teve reflexos importantes na escola e no mercado editorial. A análise dos dados referentes à escolha dos livros pelos professores mostra que a escolha inicialmente recaía sobre os livros menos qualificados e, posteriormente, passou a incidir sobre os mais bem qualificados,

apontando o comprometimento dos professores e da escola com a qualidade do material didático oferecido ao aluno. O mercado editorial também passou por alterações bastante positivas, e a mais significativa delas é a melhoria da qualidade do material enviado para avaliação. Essa melhoria pôde ser verificada pelo aumento de coleções e de livros recomendados e a redução de obras excluídas. Evidenciou-se, também, uma renovação da produção didática brasileira, isto é, a inclusão de novas obras para avaliação.

O impacto positivo do PNLD levou o MEC à ampliação das ações de avaliação e de distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio. Essa avaliação em comum com o Ensino Fundamental a visão de que, sendo o livro didático uma importante ferramenta para professores e alunos, ele deve ter características que permitam sua utilização em diferentes contextos e realidades. Para tanto, é necessário contar com um material de apoio diversificado, flexível e abrangente, justamente levando em consideração fatores diversos, como o respeito ao contexto social, à diversidade e à pluralidade, fundamentais para a formação dos estudantes desse nível: deve promover o desenvolvimento das capacidades de inferir, argumentar, pesquisar, produzir e deve estar em consonância com as múltiplas finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 35): I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina.

2.1.1 Critérios de avaliação do livro didático

Para cumprir adequadamente a função didático-pedagógica, o livro didático precisa atender, inicialmente, a uma tripla exigência: a) correção de informações, conceitos e procedimentos que integram o componente curricular; b) adequação de sua proposta didático-pedagógica em relação à situação de ensino-aprendizagem e aos objetivos visados; e c) sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional. Assim, a avaliação dos livros que consta no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, realizada por equipes de especialistas na área de Língua Portuguesa, deve analisar, detalhadamente, em cada uma das obras, suas qualidades, suas deficiências e as possibilidades de trabalho que oferecem aos professores da rede pública. Além disso, foram definidos critérios comuns e específicos, detalhados a seguir. Entre os principais critérios comuns eliminatórios estabelecidos que, ao serem violados, implicam na eliminação de um livro didático estão: 1 - correção dos conceitos e das informações básicas; 2 - respeito aos princípios de construção da cidadania. Em consequência disso, estas obras não poderão: formular

erroneamente os conceitos que veiculem; fornecer informações básicas erradas ou desatualizadas; mobilizar de forma inadequada esses conceitos e informações, levando o aluno a construir de forma incorreta conceitos e procedimentos (todos estes relativos ao primeiro critério); privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do país; veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, identidade sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação; divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e para o adolescente, no que diz respeito a fumo, a bebidas alcoólicas, a medicamentos, a drogas e a armamentos, entre outros; fazer publicidade de artigos, de serviços ou de organizações comerciais, salvaguardadas, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário; fazer doutrinação religiosa (relativos ao segundo critério). O desrespeito a qualquer um desses critérios ou compromete a construção e exercício da cidadania, ou afigura-se discriminatório, resultado socialmente nocivo, além de contrário aos objetivos do Ensino Médio e da Educação Nacional.

Ainda na base de qualquer proposta didático-pedagógica, está um conjunto de escolhas teóricas e metodológicas, conjunto esse responsável pela coerência interna da obra, quanto pela sua posição relativa no confronto com outras propostas ou outras possibilidades. Nesse sentido, algumas outras exigências também se impõem ao livro didático: que explicita suas escolhas teórico-metodológicas; que articule, quando for o caso, as diferentes opções a que recorra, evidenciando a compatibilidade entre elas; que apresente coerência entre as opções declaradas e a proposta

efetivamente formulada; que as opções efetuadas contribuam, no seu conjunto, para a consecução dos objetivos, quer da educação em geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão; que a proposta pedagógica propicie tanto a construção de conhecimentos relevantes, quanto o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, como compreensão e memorização, análise e síntese, observação, generalização e formulação de hipóteses, previsão e planejamento, entre outras.

Referente ao livro do professor, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, um livro didático não será capaz de explicitar adequadamente sua fundamentação se não apresentar, em seção ou livro dirigido ao professor, os objetivos e pressupostos teórico-metodológicos que nortearam sua elaboração. Entretanto, o livro do professor não deve ser apenas uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. Para cumprir suas funções, ele deve: descrever a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas unidades e os objetivos específicos de cada uma delas; orientar, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula; sugerir atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc.; fornecer respostas ou padrões de respostas para parte das atividades propostas aos estudantes; discutir o processo de avaliação da aprendizagem e mesmo sugerir instrumentos, técnicas e atividades; informar e orientar o professor a respeito de conhecimentos atualizados ou especializados, indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de

uma determinada atividade ou mesmo da proposta pedagógica do livro.

3 ANALISANDO A ABORDAGEM ÉTNICORRACIAL E CULTURAL AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA DO LIVRO DIDÁTICO

Em 1997, o Ministério da Educação elaborou e adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientar os professores das redes estaduais e municipais na montagem de currículos adequados às peculiaridades regionais e culturais do Brasil, o que representou um marco na introdução do multiculturalismo na educação brasileira. A partir dos PCN, eles podem desenvolver em sala de aula temas, os chamados temas transversais, que possibilitam ao estudante ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio dos próprios componentes regulares do currículo. Enquanto aprendem História, Geografia ou Língua Portuguesa, por exemplo, eles recebem informações sobre assuntos como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Assim, os estudantes são orientados a compreender a cidadania enquanto participação social e política; a posicionar-se de modo crítico e construtivo; a conhecer características sociais, materiais e culturais do país; a identificar e valorizar a pluralidade cultural; a posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras. Em relação ao livro didático, isso que dizer que ele deve ser isento de erros conceituais ou preconceitos, deve incentivar o debate e estimular o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Além disso é fundamental que sua proposta seja flexível

permitindo sua utilização em diversos contextos socioculturais e regionais, já que as informações contidas neles são construídas a partir de específicas conjunturas históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e geográficas peculiares, no intuito de atender a interesses que impõem um determinado modo de se divulgar esses fatos e informações ao longo do tempo.

Entre 2003 e 2008, a LDB foi alterada pelas leis 10639 e 11645, que tornam obrigatórias o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas na educação básica. Contudo, mesmo com o advento destas leis, os livros didáticos ainda não representam satisfatoriamente esses povos, suas histórias e culturas, de modo expressivo e não-estereotipado, desconsiderando, por exemplo, o fato de que as populações não brancas constituem a maioria da população brasileira, segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Um exemplo disso está nos conteúdos referentes à história da literatura no Brasil, conteúdo bastante explorado nos compêndios de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A destacar a produção literária do século XIX, o sujeito negro aparece ora submisso e usurpado pela escravidão, ora submetido ao estado de coisas em que resultou a Abolição, seja no romance, seja na poesia, nem sempre com uma contextualização dessa condição adequadas e estímulo a reflexões críticas. Essas formas de representação restritas, além de não garantir ao negro uma real visibilidade, no que se refere à escravidão, a exemplo das lutas empreendidas em fugas arriscadas, a construção de sociedades solidárias, as fusões religiosas, as manifestações culturais dentro das senzalas, a

edificação de quilombos, as estratégias para conquista da alforria e as produções literárias que passaram despercebidas, esses discursos ainda reforçam teorias que questionam a humanidade dos negros africanos e afrodescendentes. Neste mesmo período da história, houve uma valorização do indígena como símbolo da brasilidade. Na tentativa de definir uma etnia genuinamente brasileira, os escritores mais consagrados constataram que o indígena era o verdadeiro representante da nação, mais que o branco (identificado com o colonizador português) e o negro (vindo de outro continente). Dentre os escritores brasileiros desta época que se utilizaram deste recurso está José de Alencar. Entretanto, ainda hoje, as literaturas indígenas são pouco conhecidas no Brasil, desconhecimento que se reflete nos manuais de ensino, reforçando a negação e invisibilização da autoria desses sujeitos.

A recente investigação realizada comprova que a abordagem de assuntos relacionados a esses povos, suas histórias e suas culturas, no livro didático de Língua Portuguesa ainda não se livrou do prisma etnocêntrico. Foram consultadas e analisadas oito publicações de obras para o Ensino Médio, em volumes completos ou parciais, em edições publicadas entre os anos de 2000 e 2010: *Português: linguagens*, de autoria dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo, Atual Editora, 2009), *Novas palavras*: volume único, produzida por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo, Editora FTD, 2003); *Novas palavras*: volume 1, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo,

Editora FTD, 2005); *Novas palavras*: volume 2, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (São Paulo, Editora FTD, 2005); *Português*: volume único, de João Domingues Maia (São Paulo, Editora Ática, 2005); *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (São Paulo, Atual Editora, 2009), *Português: ensino médio*, de Ricardo Gonçalves Barreto (São Paulo, Edições SM, 2010); *Viva português: Ensino Médio*, de Elizabeth Marques Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade (São Paulo, Editora Ática, 2010); e *Linguagem em movimento*: volume 1, de Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchilo (São Paulo, Editora FTD, 2010).

Em relação à estrutura das publicações, de uma maneira geral, há um destaque maior justamente ao estudo da literatura. A conteúdo é abordado em uma perspectiva tradicional, pautada pela evolução cronológica dos estilos e época das literaturas portuguesa e brasileira, figurando, em segundo plano, a experiência de leitura do texto literário. Quanto aos capítulos, há os que introduzem o estudo de um movimento literário e os que focalizam os autores. Ambos os tipos se iniciam com uma reprodução de obras das artes plásticas (principalmente da cultura europeia), produzida no período estudado, seguida de um texto sobre o movimento literário em questão, no Brasil ou em Portugal, ou de um texto sobre a geração à qual pertencem alguns dos autores.

A seção dedicada à leitura apresenta fragmentos de textos originais, muitas vezes introduzidos por um resumo do enredo; outras vezes, são reproduzidos textos completos, como poemas e contos. Após o texto, há questões de interpretação e outras que

focalizam as características do movimento estudado, detectáveis no texto. Muitos dos textos apresentados são de relevante qualidade, mas não representam adequadamente a diversidade cultural brasileira, nem estão atualizados com as produções mais recentes da literatura nacional. Mais uma vez são privilegiados, em todos os exemplares, escritores brasileiros canônicos, incluindo os poucos escritores negros que integram esse panteão, Machado de Assis, Cruz e Sousa e Lima Barreto.

Os livros também apresentam outros modos de manifestação artística, como a música popular, coerente com seu projeto de relacionar a história literária com a cultura corrente, e os exercícios, nem sempre na seção específica de literatura, exploram o papel dos recursos estilísticos ou a relevância da organização do texto para a apreensão de suas possibilidades significativas. De uma maneira geral também há, no interior dos capítulos e seções, quadros informativos e de referências a filmes, peças de teatro, CDs de música que recriam, adaptam ou dialogam com as obras literárias do período estudado.

Quanto aos conhecimentos linguísticos, os livros transitam entre o ensino tradicional e o renovado: ao lado da gramática tradicional, recorre-se à Linguística Textual, à Análise do Discurso e à Semântica Enunciativa, principalmente para atualizar a teoria dos gêneros discursivos que, de uma maneira geral, fundamenta a proposta didático-pedagógica apresentada nos manuais. A sistematização se faz em capítulos específicos ou intercalada com outras seções. Os livros não discutem, explicitamente, o conceito de norma, mas reconhecem a variação linguística e trabalha com ela.

As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, mobilizando a noção de adequação, assim como a oposição “norma padrão versus não padrão” para tratar da relação entre língua e sociedade. Essa temática perpassa em diversos momentos das obras, especialmente a partir de situações e atividades envolvendo a relação oralidade-escrita. Já os exercícios recorrem à práticas tradicionais de reconhecimento de classes e funções, preenchimento de lacunas, substituição de palavras por seus sinônimos etc. Entretanto, colaboram para a compreensão do conteúdo apresentado e agregam informações importantes para a apreensão do conhecimento linguístico trabalhado, permitindo a apropriação adequada das regularidades em jogo. Nos livros dedicados ao professor, além das sugestões de respostas aos exercícios, há uma série de materiais de apoio ao docente, a teoria dos gêneros discursivos que os fundamentam; propostas de avaliação dos textos produzidos pelos alunos; sugestões para abertura dos capítulos; e referências bibliográficas.

Finalmente, a proposta pedagógica apresentada nos manuais, de uma maneira geral, visa propiciar a descoberta do conhecimento e o desenvolvimento da criatividade e expressividade do aluno, aproximando-se da teoria sócio-construtivista que traz em si uma convergência das ideias de Piaget e Vygotsky enfatizando a construção do conhecimento em uma visão social, histórica e cultural. Piaget centra seus estudos a partir dos níveis maturacionais; Vygotsky, com relação à aprendizagem/desenvolvimento. Também norteiam as obras, indicações da proposta psicogenética da língua escrita, desenvolvida por Emília

Ferreiro e Ana Perosky, que possibilita desviar o centro do trabalho do professor para o ser que aprende e a sua relação com o objeto de aprendizagem.

Especificamente sobre a abordagem de conteúdos dedicados às populações negras e indígenas e as formas de representação desses povos, verificou-se que há pouca ou nenhuma abordagem nas ilustrações e textos, e quando isso acontece, estão sempre representados em situação social inferior ao branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados; praticamente não existem ilustrações relativas às famílias afro-brasileiras e sociedades indígenas; é como se eles não tivesse famílias ou se organizassem socialmente. Também foram identificadas algumas imagens consideradas preconceituosas, no sentido de que reforçam as estereotipias do negro e do indígena.

Boa parte das imagens presentes no livro, no geral, está atrelada a propagandas publicitárias. Sabe-se que ela deve ser veiculada nos livros didáticos de Língua Portuguesa como exemplo de gênero textual a ser reconhecido e explorado. Entretanto, ao veicularem excessivamente esses conteúdos, eles podem contribuir na formação de consumidores compulsivos, já que a presença de marcas comerciais pode ser considerada uma espécie de *merchandising* camuflado. Nos livros foram identificados um número excessivo de anúncios publicitários, inclusive, sem qualquer presença de pessoas negras e indígenas nestes anúncios ou outra referência a esses povos, o que reforça ainda mais o caráter segregador. Nos textos escritos, a situação é semelhante, ausências e estereótipos, em passagem sobre a formação étnica do Brasil são destacados o indígena e o negro; o

branco não é mencionado (em alguns casos), ou seja, já é pressuposto; indígenas e negros são mencionados sempre no passado, como se já não existissem; os textos referentes à história e a estudos sociais limitam-se a poucas referências informativas sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos;

Para discutir melhor essa situação, sintomática do problema do racismo no Brasil, é preciso falar sobre o processo editorial. A vendabilidade do livro didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e abrigo do Estado e é aceita por pais e educadores, por isso nenhum editor o ignora, embora nem sempre o tenha alcance. Provavelmente todos os livros que constam no Catálogo Nacional do Livro Didático (CNLD) são produzidos no eixo Rio-São Paulo ou em estados do Sul do Brasil. No caso dos livros selecionados, todos eles foram produzidos e publicados em São Paulo, por quatro editoras diferentes (Ática, FTD, Edições SM e Atual Editora). A regionalização, inclusive, é um dos assuntos mais discutidos atualmente em relação ao livro didático, justamente pela ausência de informações e conteúdos que ressaltem a pluralidade geográfica e cultural do país. Assim, o próprio livro didático deve apresentar e valorizar características culturais, históricas, entre outras, de cada região do país, seja em um único manual, ou em manuais específicos ou complementares. Por exemplo, no caso do Estado da Bahia, incluir assuntos como história da Bahia, cultura baiana, escritores baianos contemporâneos e não-canônicos, questões de vocabulário local, narrativas e festas populares etc. Outro aspecto considerável é a autoria, pois os autores, imbuídos de poder, tendem a retratar nos materiais sua própria cultura

ou um padrão hegemônico cultural. Imagine um único conteúdo tratado sob a ótica de diferentes autores. Faz diferença se o ponto de vista for o de um homem ou o de uma mulher? De uma pessoa branca ou negra? A nacionalidade de quem escreve pode influenciar? A idade? A condição social? Se o autor morar no estado do Amazonas ou no Rio Grande do Sul?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos costumam circular em todos os ambientes educacionais das instituições brasileiras e nas residências de estudantes e professores. Podem ser diferentes no assunto de que tratam, no formato, uso de cores, espessura, tipo de acabamento, preço, mas todos têm algo em comum: trazerem informação e conhecimento, colaborando no trabalho docente e na formação dos estudantes. Longe de ser a única possibilidade de trabalho em sala de aula, o livro didático ainda é um dos principais materiais de apoio do professor para a formação dos estudantes, e que, inclusive, deve contribuir em promover a reflexão e a autonomia dos alunos, assegurando-lhes em aprendizagem efetiva e possibilitando torna-los cidadãos participativos.

Para tanto, o livro didático deve ser isento de erros conceituais ou preconceitos, deve incentivar o debate e estimular o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Além disso é fundamental que sua proposta seja flexível permitindo sua utilização em diversos contextos socioculturais e regionais, já que as informações contidas neles são construídas a partir de específicas conjunturas históricas, sociais, culturais, políticas,

econômicas e geográficas peculiares, no intuito de atender a interesses que impõem um determinado modo de se divulgar esses fatos e informações ao longo do tempo. Entretanto, as histórias das populações negras e indígenas, que foram e ainda vêm sendo construídas a partir de vários fatores e sob várias óticas, ainda não foram satisfatoriamente reconhecidas e visibilizadas nesses manuais.

De modo geral, quando o negro e o indígena são representados (de forma vaga e esporádica, no geral) ainda o trazem relacionado apenas à colonização portuguesa e escravidão, em tempos passados, ou assumindo funções subalternas na sociedade brasileira, retratando-o como lavador de carro, babá, empregado doméstico etc., o que não representa a realidade. Isso esconde toda uma riqueza de outros aspectos dos universos afro-brasileiro e indígena na história do país e na contemporaneidade.

A presença do negro nesses livros, frequentemente como escravizado, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão hoje por direitos de cidadania, também pode ser corrigida ao se incluir a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; enfatizar como era a organização sócio-político-econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

Concebendo a literatura como um lugar de existência e reterritorializando as lacunas do contexto literário brasileiro, os escritores negros e indígenas têm cada vez mais inserido estes

corpos ausentes substituindo-os por corpos presentes ou ressignificando estes corpos estereotipados (levando-se em consideração a representação comum do negro e do indígena na literatura brasileira tradicional hegemônica escrita majoritariamente por não-negros). Há uma série de autores indígenas, afro-brasileiros e africanos contemporâneos, a exemplo de Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Eliane Potiguar, Manoel Rui, Paula Tavares e Ondjaki, em Angola, José Craveirinha, Noêmia de Souza e Luís Bernardo Honwana, em Moçambique, Solano Trindade, Oliveira Silveira, Geni Mariano Guimarães, Cuti, Éle Semog, Mãe Stella de Oxóssi, que podem e devem estar inseridos nessas publicações.

Antologias como *Os Cadernos negros*, que surgiram em São Paulo em 1978, um dos importantes espaços para publicação da literatura negra brasileira, reúnem escritores oriundos dos diversos estados do país e possui, até o momento, mais de quarenta volumes, sendo os números ímpares dedicados aos poemas e os números pares, aos contos. Sua proposta inicial era difundir uma expressão literária que se fortalecia com as lutas por liberdade das nações africanas colonizadas por Portugal, na década de 1970. Os primeiros textos da coletânea buscavam justamente desconstruir uma tradição literária que excluía a produção literária marcadamente política. Os *Cadernos negros*, na contramão da literatura legitimada, assumiam a rebeldia de segmentos da população negra em sua luta contra a chamada democracia racial. Os escritores que aderiram ao projeto sempre tiveram a preocupação de refletir sobre o lugar ocupado pela literatura

produzida por eles no cenário literário brasileiro, interrogando-se sobre a produção, circulação e recepção de seus textos, em um momento em que defendiam a legitimação da literatura afro-brasileira produzida no Brasil. Eles também buscaram dar visibilidade à sua produção e ampliaram a reflexão sobre a condição de trabalho dos escritores negros, sobre a circulação de seus textos, a marginalidade dessa produção e a linguagem com que se expressam. Em uma criação literária mais preocupada com a função social do texto, interessa-lhes, sobretudo, a vida dos excluídos por razões de natureza étnico-racial. A relação entre raça e exclusão passa a ser recorrente nestas produções literárias. Além da questão identitária misturam-se nestas produções outros temas, como a memória e as lembranças de fatos do passado que percorrem os espaços da intimidade dos enunciadores para trazer à escrita modos diversificados de apreensão do mundo.

As experiências de leitura e escrita nas comunidades afro-brasileiras, que normalmente se orientam por uma outra lógica, descentradas dos grafocentrismos, logocentrismo e etnocentrismo que normatizam a constituição dos saberes tradicionais ocidentais, também devem ser levadas em consideração. Observando que as subjetividades, sentimentos e situação sociocultural dos escritores negros e das escritoras negras não está desapartada da sua escrita, isto é, as suas histórias de vida configuram-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo, tanto as especificidades quanto as particularidades da literatura afro-brasileira devem ser respeitadas em suas diferenças. A escritora Conceição Evaristo, por

exemplo, refletindo sobre o conceito de “escrivivência”, considera que o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Assim, esse processo se dá em um espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade.

O estudo realizado sobre o livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, com base na primeira década do século XXI, mostrou que ainda há muito o que se fazer para reverter essa situação, e alcançar, de fato, uma educação democrática, apesar de algumas conquistas dos movimentos negros e indigenistas na educação brasileira, diante de séculos de segregação. Para isso, a invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros e indígenas, por exemplo, nas ilustrações e textos dos livros didáticos deve ser corrigida, assim como outras questões que incentivem a abordagem das relações étnico-raciais na escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *et al. Novas palavras*: volume único. 2 ed. São Paulo: FTD, 2003. (Coleção Novas Palavras, v. 1).

AMARAL, E. *et al. Novas palavras*. 2 ed. renov. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Novas Palavras, v. 1).

AMARAL, E. *et al. Novas palavras*. 2 ed. renov. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Novas Palavras, v. 2).

BARRETO, R. G. *Português: ensino médio*. São Paulo: Edições SM, 2010.

CAMPOS, E. M.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva português: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2010.

CATÁLOGO DO PROGRAMA Nacional do Livro para o Ensino Médio: *Português*. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2004.

CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. Volume único. 3 ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

D'AVILA, C. M. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MAIA, J. D. *Português: volume único*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação do negro no livro didático. In: Munanga, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

TORRALVO, I. F; MINCHILLO, C. C. *Linguagem em movimento*. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Linguagem em movimento, v. 1).

AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES

Profa. Dra. Carina Fior Postingher Balzan

RESUMO: O artigo analisa as práticas de leitura de estudantes do Ensino Superior Tecnológico de uma instituição pública especializada em Educação Profissional no Rio Grande do Sul, sob a perspectiva teórica da Sociologia da Leitura. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura dos estudantes atendem a necessidades pragmáticas do cotidiano, priorizando textos curtos de tipologia expositiva, e ocorrendo principalmente em suportes digitais, além da leitura com vistas a atender às exigências dos componentes curriculares do curso, com destaque para o gênero artigo científico. A leitura de literatura não constitui uma atividade consolidada e perene entre as práticas socioculturais dos estudantes, sendo que o próprio curso não favorece ou estimula essa prática. Além disso, a característica de estudantes-trabalhadores dos sujeitos pesquisados implica não apenas menor disposição para os estudos, como também menos tempo disponível para as leituras acadêmicas e de lazer, compreendida af a literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura; Ensino Superior Tecnológico; Literatura.

INTRODUÇÃO

A leitura tornou-se tema recorrente de pesquisas, principalmente nos últimos quarenta anos, em diversas áreas das Ciências Humanas, interessando, por exemplo, à Linguística, à Literatura, à História, à Educação, à Sociologia. Seja enquanto processo cognitivo, seja enquanto ação individual ou enquanto prática coletiva, a pesquisa em torno da temática da leitura está longe de esgotar-se. Justamente por ser um processo dinâmico, interligado ao contexto material e sociocultural de cada momento histórico, o estudo das práticas de leitura exige constante revisão e atualização.

Kleiman (2004) aponta que, a partir dos anos 1990, ocorre uma mudança significativa em relação ao papel do leitor. Desloca-se o polo de interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. Ao valorizar-se a atuação do leitor no processo de significação do texto, e entendendo esse sujeito como parte integrante de uma comunidade, cujos comportamentos são afetados social e culturalmente, a expressão “práticas de leitura” passa a caracterizar, então, as atuais pesquisas. Essas práticas de leitura englobam uma multiplicidade de atitudes, habilidades e competências, uma diversidade de suportes de textos e condições de leitura (quem lê, por quê, quando, o quê), compreendendo, na escrita da história da leitura, seus atores (escritores, livreiros, editores, leitores), seus espaços (livrarias, bibliotecas, gabinetes de leitura, escolas), seus objetos (pergaminhos, livros manuscritos, impressos, telas de computador).

Este artigo objetiva, portanto, analisar as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) inseridos em uma instituição pública especializada na oferta de Educação Profissional. A pesquisa tem caráter descritivo, e a perspectiva teórica da Sociologia da Leitura (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010) ampara a análise dos dados e as discussões, complementada por outros estudos sobre a leitura e a formação de leitores, como os de Kleiman (2004), Paviani (2006; 2013), Witter (1997), Carlino (2017), entre outros. O estudo de caso foi realizado no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Bento Gonçalves, com aplicação de questionário a estudantes de cinco cursos do Ensino Superior Tecnológico.

A ampliação da oferta, na última década, do Ensino Superior Tecnológico, tanto em instituições públicas como privadas, confirma sua importância não só para a inserção de novos profissionais no mundo do trabalho, como também para a reprofissionalização dos trabalhadores nas organizações onde desempenham suas funções. Esses cursos representam uma possibilidade para o crescimento, em curto prazo, dos processos produtivos de uma região, pelo desenvolvimento crescente de setores da indústria, comércio e serviços, como é o caso da Serra Gaúcha, espaço onde se situa esta pesquisa. Assim, pensar nos estudantes de CST como sujeitos que buscam uma qualificação profissional em curto prazo, que procuram se instrumentalizar com as novas tecnologias para dar conta das atuais necessidades da sociedade da informação, que já estão inseridos no mundo do trabalho, dividindo seu tempo entre as atividades laborais e as acadêmicas, remete a um perfil diferenciado de aluno.

O artigo traz, inicialmente, uma breve contextualização dos CST no sistema educacional brasileiro. Em seguida, aborda a leitura no Ensino Superior para, posteriormente, apresentar as práticas de leitura dos sujeitos pesquisados. Os resultados obtidos levam a uma reflexão sobre a importância da literatura para a formação plena do estudante e o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para além da formação acadêmica e profissional.

OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Os CST são cursos regulares de graduação, com características especiais, e correspondem a um nível da Educação Profissional e Tecnológica. Regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2002) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, voltam-se para o domínio e a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em diferentes campos do saber relacionados a áreas profissionais.

A implantação desses cursos no Brasil foi impulsionada, em grande parte, pelos avanços tecnológicos e pelas transformações políticas e econômicas que afetaram diretamente o mundo do trabalho, o que exigiu do profissional uma maior capacitação em termos de conhecimentos formais, mas também uma mudança de perfil, conscientizando-o da necessidade constante de aperfeiçoamento. Assim, as universidades, instituições por excelência formadoras das elites e responsáveis pela produção do conhecimento científico e pelo desenvolvimento cultural em geral, sentiram a necessidade de dirigir-se a um público mais heterogêneo, capacitando-o para um mercado cada vez mais competitivo, o que levou à oferta de cursos em novos campos profissionais, focados nas transformações tecnológicas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei n. 9.394, representou o marco legal de uma política educacional preocupada em atender a demanda por formação profissional de nível superior. Iniciando um processo de reformulação profunda no Ensino Superior, equiparou em mesmo nível os Cursos Superiores Tecnológicos e os de Bacharelado e

Licenciatura. Como diretriz básica, propôs que a Educação Profissional devia ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com vistas ao permanente desenvolvimento do país (BRASIL, 1996).

A partir da valorização e da ressignificação da Educação Profissional iniciada pela LDB 9.394/96, foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia e criados os Centros de Educação Tecnológica, instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica, com o propósito de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, além de realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Conforme a Resolução CNE/CP 003, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, em seu Art. 1º:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologia. (BRASIL, 2002).

Ou seja, não se trata de preparar os estudantes para atender aos interesses do mercado de trabalho exclusivamente, como foi o objetivo ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, mas de elevar seu nível de escolarização e capacitá-los para

mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades relacionadas ao contexto profissional e ao desenvolvimento tecnológico, características fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea e para o exercício da cidadania.

A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Grande parte do conhecimento que circula no meio acadêmico apresenta-se sob a forma de textos escritos. A leitura, então, confirma-se como condição indispensável para a plena formação acadêmica e profissional do estudante de um curso de nível superior. Cada etapa da formação escolar implica diferentes exigências de leitura e habilidades de ler. No Ensino Superior, a leitura de textos mais complexos e de narrativas com interpretações mais profundas exige um conhecimento amplo de vocabulário, além de uma desenvolvida capacidade de compreensão e interpretação. Somado a isso, o aluno, progressivamente, deve apropriar-se do vocabulário técnico relacionado à área de conhecimento do seu curso, à estrutura e aos recursos linguísticos próprios dos textos de gênero acadêmico e científico. De acordo com Paviani (2006), espera-se, pois, do estudante desse nível determinadas habilidades de leitura, como identificar e selecionar informações de forma crítica e reflexiva, transformando informações em conhecimento a fim de elaborar e construir novos conceitos.

Segundo Paviani (2006), entretanto, a maioria dos

estudantes que ingressa nos cursos superiores não é leitor. Alguns poucos, ao chegarem ao fim do curso, por força das circunstâncias, acabam tornando-se leitores. Outros leem estritamente o necessário desde o início do curso e, muito provavelmente, permanecerão com esse comportamento em relação à leitura, mesmo depois de formados, quando profissionais. Esses estudantes não percebem a leitura como forma de entretenimento, informação e desenvolvimento pessoal, limitando-se a ler apenas aquilo que é solicitado nas disciplinas cursadas, como textos, livros e apostilas disponibilizados pelos professores. Pode-se dizer, então, que realizam uma leitura com fins eminentemente pragmáticos.

É contraditório o fato de a leitura não estar presente no cotidiano acadêmico, mas o que as pesquisas apontam é que muitos estudantes demonstram desinteresse pela leitura dos textos, participando das aulas sem ao menos realizar as leituras solicitadas pelos professores. As bibliotecas também registram uma circulação baixa de estudantes, já que eles não costumam frequentar essas instituições em busca de livros ou outros materiais de sua área para estudo, recorrendo muito mais à Internet como fonte única de pesquisa (ALVES, 2007).

Witter (1997), em uma reflexão sobre a relação entre leitura e universidade, salienta a importância de considerarem-se as histórias de leitura dos estudantes, as motivações e preferências e os fatores sociais e culturais que facilitam ou dificultam a relação com a leitura. Todavia, há que se levar em conta também as condições oferecidas pelas instituições de Ensino Superior, que

podem viabilizar ou dificultar o desenvolvimento do estudante como leitor. Segundo a autora:

Certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na Universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influem na leitura do universitário. [...] É de se esperar que, mesmo o bom leitor, ao longo dos anos universitários, melhore suas características como leitor. Para isso é necessário um exemplo pessoal na busca de desenvolvimento e um esforço institucional para assegurar condições de ensino, de biblioteca, de estímulo e mesmo de exigência no que concerne à leitura (WITTER, 1997, p. 11).

As IES, muitas vezes, deixam a desejar em relação à formação de estudantes com bagagem de leituras. Em determinadas áreas de conhecimento, como as ciências exatas e as tecnológicas, essa falta pode ser ainda mais evidente, já que não se exige ou não se incentiva a leitura de textos mais extensos, mais complexos e, principalmente, de textos literários. Além disso, bibliotecas precárias em termos de literatura em geral e falta de espaços dentro da instituição destinados à leitura acabam não contribuindo para a formação de um aluno leitor ou desestimulam aquele que já é leitor.

Para Paviani (2006, p. 28), “o ato de estudar implica o ato de aprender a ler”. Mas, obviamente, a leitura nem sempre é algo simples, e nem toda leitura é prazerosa. O gosto pela leitura pode não ocorrer de imediato no encontro entre leitor e texto; é, antes, algo a ser construído. Depende de habilidades, de técnicas, de procedimentos, de estratégias, de lidar com operações lógicas como definir, classificar, descrever, analisar, interpretar, entre tantas outras, que o estudante precisa desenvolver. Se, por um lado, como aponta Paviani (2006), o estudante universitário tem o

compromisso de ler, sendo esse compromisso ao mesmo tempo ético (formação capaz de atender às exigências sociais) e profissional (formação que corresponda às exigências técnicas e científicas), por outro, não se pode negar a responsabilidade da própria Instituição de Ensino Superior na formação de leitores.

Mais do que atribuir à Educação Básica a culpa pelas falhas na competência leitora dos estudantes, cabe, portanto, à universidade perceber os problemas relacionados à leitura e atendê-los com vistas a solucioná-los. Se, como afirma Witter (1997, p. 11), “a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior”, o ingresso no curso superior talvez seja, “a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto.”

A leitura no âmbito acadêmico, cada vez mais, é perpassada pela era digital, pela Internet. A geração que se apresenta à universidade, hoje, convive com diferentes aparatos eletrônicos, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, e os tem utilizado como principais suportes de leitura, o que implica novas relações entre texto e leitor, além de estabelecer novos processos de ensino e aprendizagem. Pode ocorrer, nesse sentido, o encontro de gerações que manuseiam esses recursos tecnológicos e daquelas que não os dominam, levando os professores a repensar as metodologias de ensino e os próprios trabalhos de pesquisa solicitados aos alunos. Embora a informação esteja disponível na rede mundial de computadores, cabe também à universidade o papel de mediadora entre a Internet e os alunos, orientando-os para a pesquisa, para a

seleção e organização das informações, enfim, para o que pode ou não ser utilizado para fins acadêmicos e científicos.

AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

A pesquisa de caráter descritivo desenvolveu-se a partir de um estudo de caso¹ realizado no IFRS-*Campus* Bento Gonçalves. Foram aplicados questionários a noventa e seis (96) estudantes matriculados no terceiro semestre dos cinco CST oferecidos pela Instituição. Definiu-se esse *corpus* por entender que, depois de terem cursado dois semestres, os estudantes já estavam familiarizados com as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente acadêmico. Além disso, como a duração média dos cursos é de seis semestres, os alunos que estavam finalizando o terceiro semestre encontravam-se praticamente na metade do curso.

Entendemos a atividade de leitura dos sujeitos investigados como elemento constituinte de suas práticas sociais e culturais. Tratamos, em um primeiro momento, da leitura em geral, ou seja, considerando todos os gêneros textuais, literários ou não, e os diferentes suportes, impressos ou digitais, para, em um segundo momento, aprofundar a reflexão sobre a leitura de textos literários e a leitura para fins de estudo, chamada aqui de leitura acadêmica.

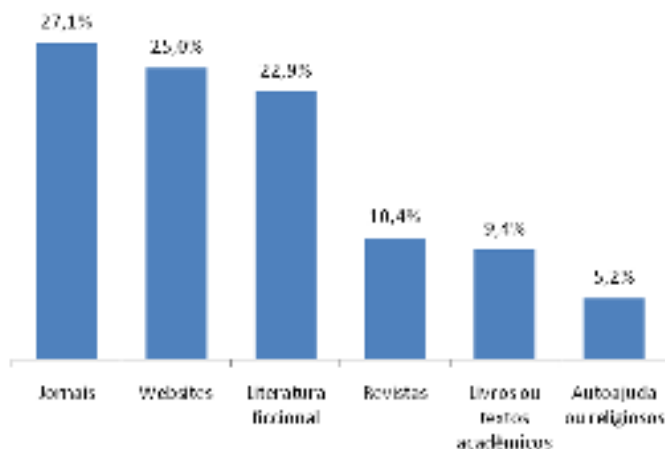
Em relação à leitura em geral, 83,3% dos estudantes pesquisados afirmaram que, de uma maneira geral, gostam de ler.

¹ Como o presente estudo envolve seres humanos, obedecendo à Resolução n.466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Convém mencionar, por outro lado, que a intensidade desse gosto varia de pessoa para pessoa. Enquanto alguns adoram ler e mantêm a prática da leitura como um *hobby*, outros, mesmo gostando de ler, preferem realizar outras atividades. Há, ainda, um percentual de 16,7% de estudantes que declararam não gostar de ler, mesmo sabendo que ao ingressarem no curso superior teriam que, obrigatoriamente, realizar atividades de leitura.

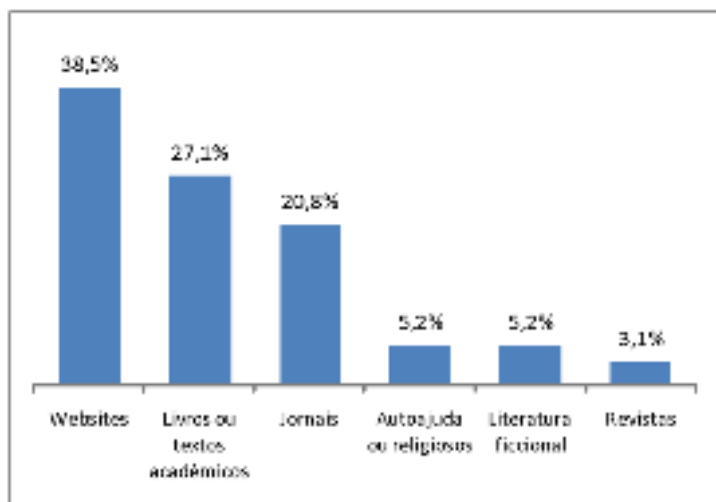
Em relação às preferências de leitura (Figura 1), as mais citadas pelos estudantes foram jornais, *websites* e literatura. Já em relação à leitura que realizam com mais frequência (Figura 2), independentemente da preferência, os estudantes apontaram *websites*, textos acadêmicos e jornais.

Figura 1 – Preferências de leitura



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 2 – Tipo de leitura mais frequente



Fonte: elaborado pela autora.

É interessante notar que jornais e *websites*, além de terem sido apontados como as leituras mais frequentes, também foram citados como preferências de leitura. No entanto, ganha importância aqui, como era de se esperar, a leitura de textos acadêmicos, devido às exigências do Ensino Superior. A leitura de literatura, que também estava entre as preferências (22,9%), juntamente com jornais e *websites*, tem sua frequência diminuída drasticamente (5,2%). Ou seja, dentre as escolhas realizadas pelos estudantes, nas quais estão implicados inúmeros fatores como interesse, tempo, necessidade ou obrigação, a literatura é preterida em relação a outros tipos de leitura.

Ao perguntar aos estudantes sobre as maiores barreiras para aumentar a frequência na leitura, a falta de tempo desponta como principal motivo (72,9%). Em seguida, os motivos foram:

preferência por outras atividades que não a leitura (18,8%); falta de interesse (10,4%); lentidão na leitura (8,3%); e condições financeiras e dificuldade de acesso à biblioteca, ambas com percentual de 1%. Percebe-se, na análise desses dados, que não é a dificuldade de acesso ao livro o principal motivo para justificar a pouca leitura ou a falta dessa prática. Na verdade, a leitura não é eleita entre as tarefas que devem ser realizadas, sendo preterida em relação a outras atividades. Vargas Llosa (2005), em ensaio sobre a importância da literatura na constituição do sujeito, reflete sobre essa questão. Segundo ele, a modernidade impõe um ritmo de vida acelerado, existem tantas coisas importantes a resolver, tantas obrigações e responsabilidades no dia a dia, que não se pode perder tempo com coisas “dispensáveis”. Assim, a leitura de textos literários não ocupa posição na lista das atividades indispensáveis. Llosa afirma que, segundo essa concepção,

[...] a literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento seguramente elevado e útil para o cultivo da sensibilidade e das maneiras, um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para a recreação, e que deveria ser afiliado entre os esportes, o cinema, o bridge ou o xadrez, porém, que pode ser sacrificado sem escrúpulos na hora de estabelecer uma ordem de prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis da luta pela vida. (LLOSA, 2005, p. 377).

Indagamos os sujeitos, então, sobre as maiores dificuldades encontradas por eles na leitura de um texto. Os itens assinalados foram: falta de concentração (37,5%); dificuldades de compreensão (10,4%); vocabulário (7,3%); e limitações físicas (visão) (1%). Cabe registrar que 44,8% dos estudantes disseram não terem dificuldades na leitura em geral.

A leitura ainda é, independentemente do suporte, uma ação solitária e realizada em silêncio. A leitura de um texto um pouco mais extenso necessita de atenção e concentração, obriga o leitor a desligar-se do mundo exterior, dos sons e ruídos à volta, para um mergulho mais aprofundado no texto. A parcela de estudantes que associou suas dificuldades na leitura à falta de concentração talvez não consiga conviver com a solidão, mesmo que momentânea, nem resistir aos apelos de um mundo conectado, em que chamadas, mensagens, *e-mails*, imagens, informações, etc. chegam a todo momento por meio dos aparatos eletrônicos. O tempo dedicado a uma leitura mais demorada pode parecer, para esses estudantes, um tempo roubado, de privação da liberdade, de exclusão de suas redes sociais.

Já entre as motivações para a leitura, 40,6% dos estudantes afirmaram que leem principalmente para atualização cultural ou para obter conhecimentos gerais; 28,1%, por prazer, gosto ou necessidade espontânea; 14,6%, por exigência acadêmica; 12,5%, pela atualização profissional. Motivos religiosos e exigências de trabalho somaram 2,1% cada.

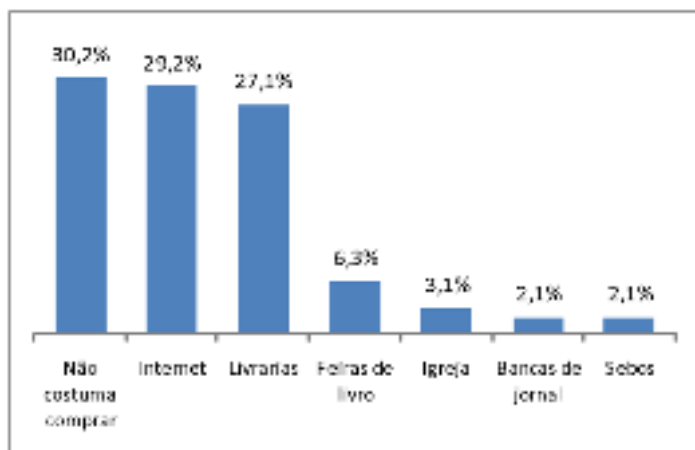
O tipo de suporte utilizado pelos sujeitos da pesquisa também é bastante relevante para entender melhor suas práticas de leitura, onde e quando ocorrem. O suporte mais utilizado para a leitura, de acordo com 64,6% dos estudantes, é o digital, em relação aos 35,4% que leem em suportes impressos. Em relação ao tipo de suporte digital mais utilizado para a leitura, o *notebook* foi o mais citado (52,6%), seguido do computador (24,2%) e

smartphone/iphone (21,1%). Foram ainda mencionados por uma minoria *tablet/lpad* e leitor digital (*e-reader*).

Dos livros que os estudantes costumam ler, 37,5% são comprados, 29,2% são retirados em bibliotecas, 24% são baixados da Internet, 8,3% são emprestados de outras pessoas, e 1% é presenteado. Chama a atenção o percentual significativo de livros baixados diretamente da Internet, evidenciando um acesso cada vez maior à cultura digital. A compra do livro e a obtenção do arquivo diretamente na Internet podem levar, consequentemente, a uma menor frequência às bibliotecas e livrarias físicas. Além disso, como mostram os dados, não é uma prática comum entre os sujeitos da pesquisa serem apresentados com livros.

A Internet e as livrarias físicas foram apontadas como principais locais para a compra de livros (Figura 3):

Figura 3 – Locais de compra de livros



Fonte: elaborado pela autora.

Analisando esses resultados, chama a atenção o dado de 30,2% dos estudantes não ter o costume de comprar livros. É indiscutível que a Internet constitui, hoje, uma fonte inesgotável de informação, sendo a principal ferramenta de pesquisa entre os estudantes. Deve-se considerar, também, que as bibliotecas das universidades e Instituições de Ensino Superior possuem em seus acervos, em maior ou menor quantidade, as bibliografias exigidas pelos cursos. Mas passar pelo curso superior sem adquirir pelo menos os livros básicos e essenciais de determinada área do conhecimento, sem montar uma biblioteca, por mínima que seja, de livros específicos para o desempenho da profissão, é um tanto desanimador, se pensarmos na qualidade da formação acadêmica desses estudantes. Isso sem falar nos livros de literatura, cujo valor econômico não pode ser usado como justificativa para não adquiri-

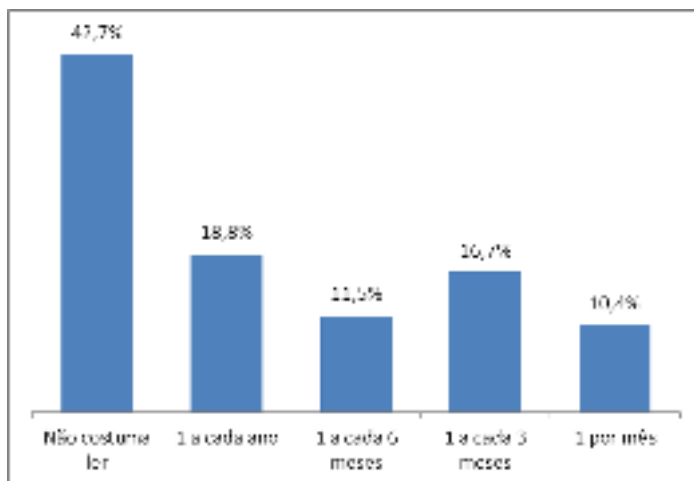
los, pois nas feiras de livros, por exemplo, pode-se comprar boa literatura por um preço muito acessível. Por outro lado, percebe-se que a maioria dos estudantes pesquisados apropria-se de livros, e o faz principalmente pela Internet, comprando-os ou baixando os arquivos digitais. Mais uma vez aqui, evidenciam-se os efeitos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na formação acadêmica, seja mediando o acesso aos livros, seja substituindo os suportes impressos pelos digitais.

Perguntamos, em seguida, a opinião dos estudantes em relação à influência da Internet sobre a leitura. Dos pesquisados, 71,9% consideram que a Internet contribuiu para uma diminuição da frequência da leitura de livros. Em uma primeira análise, ao facilitar o acesso às informações, a Internet poderia reduzir a leitura de livros em geral (técnicos, científicos, de literatura, religiosos, etc.), visto que as informações poderiam ser obtidas a partir de outras fontes. No caso dos textos acadêmicos, ganha cada vez mais relevância a leitura de artigos científicos, disponibilizados por periódicos vinculados a universidades de todo o mundo, cuja busca é facilitada através de apurados mecanismos que filtram os resultados de acordo com o interesse específico do pesquisador. Por outro lado, nos últimos anos, houve um crescimento de livros digitais (*e-books*), em todas as áreas do conhecimento e de acesso livre.

Passamos, agora, a analisar dados referentes especificamente à literatura. Em relação à frequência de leitura, dos sujeitos pesquisados, 42,7% apontaram não ter o hábito de ler literatura (romance, conto, poesia). Dos que leem, 10,4% disseram

ler um livro por mês; 16,7% disseram ler um livro a cada três meses; 11,5% leem um 1 livro a cada seis meses; e 18,8% disseram ler um livro a cada ano (Figura 4).

Figura 4 – Frequência de leitura de literatura ficcional



Fonte: elaborado pela autora.

Ou seja, menos de um terço do total de estudantes pesquisados lê literatura com alguma frequência (um livro por mês ou a cada três meses). Falta de tempo, desinteresse, preferência por outras leituras, vários motivos foram apontados pelos estudantes para justificar esse comportamento.

Indagamos, então, qual era a importância da literatura, na visão deles, para a formação acadêmica. Pouco mais da metade dos sujeitos (58,1%) considera que a literatura é importante para a formação do estudante, independentemente do nível e da área de conhecimento; 36,6% consideram que a literatura não tem tanta

importância para a formação do estudante de CST; e 5,4% consideram que a literatura é importante apenas para a formação do estudante das áreas de Ciências Humanas e Letras. Ao declararem que a literatura é relevante para a formação acadêmica de determinadas áreas, como Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, e que não teria tanta importância para os CST, percebe-se a concepção de um grupo significativo de estudantes a respeito do Ensino Superior e da própria formação acadêmica: uma formação técnica estritamente vinculada à profissionalização.

De acordo com Paviani (2013), os estudantes universitários, de uma maneira geral, elegem como critérios de escolha de um curso de nível superior apenas a garantia de um emprego imediato e rentável. Isso decorre, segundo a autora, porque os estudantes possuem atitudes e comportamentos equivocados em relação à questão do conhecimento, da formação e da atuação profissional, decorrentes da concepção que a própria sociedade tem de Ensino Superior. Essa concepção traduz uma visão utilitarista de universidade, a qual considera tão somente a capacitação de profissionais para atender às necessidades do mercado de trabalho, sem preocupar-se com a formação do sujeito em sentido *lato*, preparando-o para a cidadania, para as inter-relações sociais e profissionais. Decorre daí que os estudantes acabam limitando suas leituras para fins de estudo, para a realização de provas e trabalhos acadêmicos, buscando mais os textos teóricos e científicos em detrimento de outras leituras, justamente porque trazem informações relacionadas especificamente à sua área de formação. No entanto, adverte a autora: “São leituras necessárias, porém, às

vezes, demais setorizadas e concentradas em especificidades, não permitindo ao estudante uma visão global do fenômeno, das inter-relações do objeto de estudo com as demais áreas do conhecimento.” (PAVIANI, 2013, p. 52). Assim, ao excluírem a literatura de sua formação, os estudantes negam a si próprios a oportunidade de uma formação global, plena e humanizadora. Ao não incluir a literatura em seus programas de ensino, independentemente do curso, a própria universidade contribui para essa falta.

Dada a importância da literatura para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, cuja visão integradora auxiliaria na resolução de problemas de toda ordem, independentemente da área de conhecimento, o que se esperaria do estudante em termos de leitura literária, segundo Paviani (2013), é que ele fizesse essa leitura naturalmente, como um complemento à sua formação. Não se trata, necessariamente, de uma leitura-estudo, já que a leitura literária é realizada com outros propósitos. Na leitura-estudo, o aluno está exposto às informações; na leitura literária, ele depara-se com situações e experiências de vida inimagináveis.

Em relação ao contexto acadêmico, a leitura mais solicitada pelos professores nas disciplinas dos cinco CST, conforme os estudantes, é de artigos científicos (71,9%), seguida de capítulos de livros (11,5%), apostilas (10,4%) e livros (6,3%). Ainda segundo os estudantes, 63,5% dessas leituras são realizadas por eles em suporte digital. Esses dados apontam para a ampla circulação de artigos científicos no contexto dos CST e para o baixo índice de leitura de livros na íntegra. A facilidade de acesso aos periódicos e

revistas de pesquisa nacionais e internacionais proporciona aos docentes do Ensino Superior trazer esse gênero textual para a sala de aula. O artigo científico, assim, pode ser utilizado como recurso didático com finalidades diversas: como fonte primária de informação para a realização de atividades solicitadas aos estudantes nas disciplinas, como maneira de familiarizar os alunos com a linguagem científica e os processos de pesquisa, como também para desenvolver habilidades de leitura, localização de informações e interpretação, levando, posteriormente, à elaboração de textos de caráter técnico e científico, e apresentações orais sobre os conteúdos por eles veiculados.

Pode-se dizer que a propagação de artigos científicos entre os estudantes de nível superior, geralmente disponibilizados pelos professores em formato digital, fez diminuir a leitura de capítulos ou partes de livros fotocopiados, que, muitas vezes, sem as referências completas, originavam uma leitura fragmentada. Carlini (2017) fala mais sobre isso:

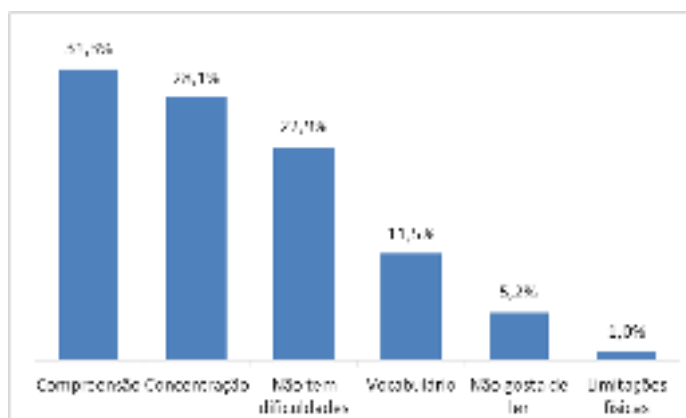
Geralmente, em nosso meio, os alunos não acessam os livros originais, mas os textos acadêmicos fotocopiados. Além da escassa qualidade dessas duplicações, que dificulta a visualização do impresso, é frequente que esses materiais sejam lidos fora da obra completa, sem os capítulos precedentes nem posteriores, sem índice, sem prólogos ou introduções, sem a apresentação dos autores, nem contracapas que comentem o texto, sem referências bibliográficas completas, nem data de publicação original e, às vezes, sem sequer o título e/ou nome do autor! (CARLINO, 2017, p. 105).

Por um lado, o artigo científico, devido às suas características, permite que os profissionais de determinada área do conhecimento mantenham-se atualizados, dada a grande

rapidez com que os conhecimentos são renovados e divulgados. Por outro lado, a leitura prioritária de artigos científicos pode desestimular a leitura de livros, incluindo os livros de referência dos componentes curriculares, cujos conhecimentos constituem a base teórica da formação acadêmica. Além disso, a baixa procura por livros leva, consequentemente, a uma diminuição da frequência à biblioteca universitária.

Em relação à maior dificuldade encontrada na leitura acadêmica (Figura 5), a maioria dos estudantes dos CST apontou dificuldades de compreensão e falta de concentração. Alegaram não possuir dificuldades na leitura acadêmica 22,9% dos sujeitos.

Figura 5 – Dificuldades na leitura acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

Problemas na compreensão dos textos técnicos e científicos e falta de concentração são as principais dificuldades apontadas pelos estudantes em relação à leitura acadêmica. Esses fatores,

entretanto, podem estar relacionados entre si, pois a dificuldade de compreensão pode gerar falta de concentração e vice-versa.

Perguntamos aos estudantes, em seguida, o que representava para eles a leitura acadêmica. Para 55,3% dos estudantes, a leitura de textos técnicos e científicos representa uma fonte de conhecimento para a formação profissional; 22,3% consideram-na uma atividade imprescindível para a formação acadêmica; 8,5% consideram a leitura acadêmica uma atividade cansativa, que exige muito esforço; 7,4% consideram-na uma atividade entediante; e 6,4%, uma atividade obrigatória.

Os dados mostram que mais da metade dos estudantes (55,3%) vinculam a leitura acadêmica à profissionalização que estão buscando no curso. Entendem que o conhecimento adquirido por meio da leitura vai além do simples cumprimento das tarefas exigidas pelas disciplinas do Ensino Superior, constituindo a base para sua formação profissional. De outro modo, os que consideram a leitura imprescindível para a formação acadêmica (22,3%), percebem-na bastante ligada às exigências do curso superior, para a realização de trabalhos e avaliações, e ao seu desempenho enquanto estudantes, mas sem diminuir sua importância. Já os que consideram a leitura acadêmica uma atividade cansativa, entediante ou obrigatória (que juntos somam 22,3% dos sujeitos) não entendem a leitura como meio importante de aquisição de conhecimentos, seja para a formação profissional, seja para a formação acadêmica. Para esses, a leitura acadêmica significa uma exigência, mais uma atividade a ser cumprida, muitas vezes sem uma finalidade definida. Cabe mencionar que nenhum sujeito da

pesquisa escolheu a opção “uma atividade prazerosa”, também presente na questão.

Em relação ao espaço físico em que os estudantes dos CST realizam as leituras acadêmicas, 68,8% dos sujeitos costumam realizar as leituras acadêmicas em casa; 13,5%, na sala de aula; e 11,5%, no ambiente de trabalho. Também foram citados como locais de leitura a biblioteca, outros espaços públicos como centro de convivência, bar, restaurante, e durante o transporte. Chama a atenção o percentual significativo de estudantes que realizam a leitura acadêmica em casa (68,8%). Essa preferência pode estar associada ao fato de 79,2% de estudantes declararem que precisam de um ambiente tranquilo e silencioso para concentrar-se na leitura para fins de estudo. Além disso, chama atenção a baixa utilização da biblioteca da instituição para as atividades de leitura (2,1%), embora a estrutura da biblioteca disponibilize salas individuais para essa atividade. Pode-se dizer, com isso, que a biblioteca não é percebida pela maioria dos estudantes como um espaço de leitura e estudos.

Em relação ao tempo semanal dedicado à leitura dos textos relacionados à formação acadêmica, mais de 80% dos estudantes dedicam menos de 1 hora por dia da semana (até 5 horas semanais) para a leitura de textos técnicos/científicos. Sabe-se que o tempo que o aluno atribui aos estudos fora da sala de aula é tão importante quanto o tempo que ele passa dentro dela, por isso, pensando-se nas exigências do Ensino Superior, os momentos dedicados à leitura acadêmica da maioria dos estudantes dos CST são muito restritos. Grande parte dos estudantes (61,5%) tem consciência disso, pois

consideraram que o tempo semanal disponibilizado por eles para a leitura acadêmica é insuficiente.

A condição de estudantes-trabalhadores da grande maioria dos sujeitos de nossa pesquisa (76%) tem implicações diretas no tempo dedicado por eles para a leitura acadêmica fora da sala de aula. Ao conciliar a jornada de trabalho com a realização do CST, o tempo que poderia ser destinado à leitura fica bastante reduzido, fracionado entre as atividades de lazer e os períodos de descanso. Há, contudo, que se levar em conta o empenho de cada estudante em relação ao cumprimento das tarefas acadêmicas, aproveitando o tempo livre, seja nos dias em que não tem aula, seja nos finais de semana, para a leitura com a finalidade de estudo, realização de trabalhos, pesquisas, etc.

Buscamos saber, em seguida, como os estudantes organizavam-se para a realização das leituras acadêmicas. Dos livros e textos propostos pelos professores das disciplinas, 37,5% dos estudantes leem aqueles que, pela dinâmica da aula, obrigatoriamente precisam ser lidos; 34,4% leem preferencialmente aqueles que os professores trabalham nas aulas; 12,5% leem todos os textos propostos pelos professores, 9,4% não leem nem os textos obrigatórios, 4,2% leem os textos que não são discutidos pelo professor em aula; e 2,1% leem todos os textos propostos pelos professores mais a bibliografia complementar. De maneira geral, pode-se dizer que a grande maioria dos estudantes pesquisados realiza as leituras propostas pelos professores das disciplinas, pelo menos as leituras principais, dos conteúdos que

são trabalhados em sala de aula ou que são necessários para as avaliações.

Quanto à utilização da biblioteca do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 9,4% dos estudantes dos CST apontaram, por meio do questionário, utilizar a biblioteca sempre, para estudos e atividades de lazer e cultura; 47,9% costumam utilizar a biblioteca frequentemente para estudos relacionados ao curso; 37,5% raramente utilizam a biblioteca; e 5,2% disseram nunca utilizar a biblioteca. Os dados mostram que a biblioteca da instituição, na concepção dos estudantes, está bastante vinculada às atividades acadêmicas, como a consulta ao acervo e a retirada de livros para fins de estudo. Poucos alunos (9,4%) percebem-na como um espaço cultural, de lazer ou entretenimento, disponível para atividades não associadas às tarefas acadêmicas, como exposições artísticas e outros eventos culturais oferecidos com certa frequência pela biblioteca do IFRS, ou para a leitura em geral.

Utilizar a biblioteca como um espaço de lazer, percorrer sem pressa seus corredores e, nesse passeio, encontrar livros interessantes, deparar-se com leituras inesperadas, ou sentar-se em uma de suas poltronas e concentrar-se em um romance, em um livro de poesia, parece não ser um comportamento frequente nos estudantes pesquisados. A biblioteca é encarada, antes, sob uma perspectiva utilitária, como lugar de armazenamento de livros, em que os estudantes entram, retiram os materiais de que precisam, dispensando muitas vezes o auxílio do bibliotecário, e rapidamente deixam o espaço, sem usufruí-lo enquanto lugar de leitura.

Perguntamos, então, a preferência dos estudantes pelo tipo de suporte para a leitura acadêmica. Das respostas, 53,1% dos estudantes preferem ler textos impressos para fins de estudo, 27,1% preferem textos digitais, e 19,8% não têm preferência por um ou outro. Dos que marcaram preferir textos impressos, 46,3% consideram que o texto impresso é melhor para fazer anotações; 29,6% alegaram que a leitura na tela cansa muito a visão; 16,7% disseram que preferem o texto impresso porque podem ler em qualquer lugar, sem depender de computador ou acesso à Internet; e 7,4% disseram que não conseguem se concentrar ao ler em suportes digitais.

No cruzamento de dados entre a faixa etária dos estudantes e a preferência por tipo de suporte, verificou-se que, em todas as faixas de idade, houve preferência pelo suporte impresso. Ou seja, mesmo os estudantes mais jovens, com idade até 20 anos, os quais, se pressupõe, estejam mais habituados ao uso dos suportes digitais, indicaram a preferência pelo suporte impresso em relação à leitura acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados da pesquisa reitera, sobretudo, a complexidade que envolve a leitura e suas práticas, já que as maneiras de ler, de apropriar-se dos textos, variam de um grupo social para outro de acordo com sua cultura, seus objetivos, interesses e expectativas. Os resultados revelam que as práticas de leitura dos estudantes dos CST do IFRS-*Campus* Bento Gonçalves voltam-se, prioritariamente, a necessidades pragmáticas, como

manter-se informado ou resolver situações imediatas do dia a dia, sem a exigência de grande esforço cognitivo por parte do leitor, como também para atender às exigências do curso superior, dedicando-se à leitura de textos técnicos e científicos.

A leitura acadêmica realizada pelos estudantes contempla prioritariamente artigos científicos. No entanto, essa leitura nem sempre ocorre de maneira completa, aprofundada e crítica, visto que um percentual significativo de estudantes alegou apresentar dificuldades, principalmente de compreensão textual. A leitura de textos técnicos e científicos é percebida pelos estudantes em geral como fonte de conhecimento para a formação profissional e acadêmica, mas nem por isso deixa de estar associada às exigências do curso superior, à realização de trabalhos e avaliações. Vinculada a essa concepção utilitarista de leitura está a constatação que a maioria dos estudantes realiza apenas as leituras solicitadas pelos professores dos componentes curriculares ou aquelas que, pela dinâmica da aula, obrigatoriamente precisam ser feitas em virtude das avaliações. Isto é, poucos são os estudantes que apresentam uma postura autônoma e crítica capaz de motivá-los a aprofundar as leituras através da pesquisa a outras fontes além das fornecidas pelos professores. Outro fator associado a essa postura é o pouco tempo dedicado pelos estudantes às leituras acadêmicas, sendo este inferior a uma hora semanal. A condição de estudantes-trabalhadores de 76% dos sujeitos pesquisados pode ajudar a explicar esse comportamento, mas não pode ser tomada como justificativa, já que outros fatores estão envolvidos na intensidade

de leitura, como a motivação em relação ao Ensino Superior e as prioridades de vida de cada estudante.

A constatação de que a leitura de literatura não constitui uma atividade consolidada e perene entre as práticas socioculturais dos sujeitos pesquisados, sendo preterida em função de outros interesses, sugere que a família, a escola, o grupo social que integram e, atualmente, a própria Instituição de Ensino Superior, não ofereceram condições favoráveis ou não valorizaram suficientemente a leitura a ponto de os estudantes se apropriarem efetivamente dessa prática. Isso reitera as ideias de Horellou-Lafarge e Segré (2010), de que o valor simbólico atribuído ao livro, enquanto objeto cultural, e à leitura, enquanto prática, é construído dentro de um processo educativo, ambientado no grupo social a que pertence o indivíduo e influenciado pelas instituições as quais integra.

De fato, a literatura não é contemplada nos componentes curriculares que formam a estrutura dos CST analisados, ao menos de maneira formal. Algum professor, por iniciativa própria, pode eventualmente fazer uso da literatura em suas aulas, mas constitui uma ação isolada. Dada a importância da literatura para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de reflexão, ao restringir as leituras dos estudantes a textos técnicos e científicos, o Ensino Superior Tecnológico acaba não contribuindo para a formação plena do leitor. Essa reflexão nos remete à própria função das Instituições de Educação Profissional, as quais, mais que oferecer um curso profissionalizante para a aquisição de conhecimentos e habilidades com imediata aplicação em algum

tipo de trabalho, deveriam estar comprometidas com a formação humana do estudante.

Ressalta-se, assim, a importância de existirem projetos de promoção da leitura e da literatura no espaço da universidade, como clubes de leitura, saraus e concursos literários, murais com dicas de leitura, além de ações desenvolvidas no âmbito da biblioteca acadêmica, como divulgação de novas aquisições para o acervo, listas de livros mais lidos, destaques de leitores. Essas ações, que poderiam envolver estudantes, docentes e servidores, contribuiriam para aproximar os leitores dos livros, consolidar a prática da leitura para os que já a realizam e oportunizar a formação de novos leitores.

Enfim, ao promover o acesso à literatura, em última instância, a instituição de ensino estaria atendendo às próprias Diretrizes do Ensino Superior Tecnológico, descritas no Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002, segundo as quais “a nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer”, ela requer uma formação em que haja a “valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição”. (BRASIL, 2002, p. 19). Isso quer dizer que os CST não devem ter como propósito, como foi por muito tempo o objetivo da Educação Profissional no Brasil, a formação de mão de obra qualificada e disciplinada para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses da sociedade capitalista, pautada pelos valores

econômicos. Mais do que o “saber fazer”, há que se formar cidadãos pensantes, profissionais capazes de produzir conhecimento, com criatividade e autonomia para a tomada de decisões, com sensibilidade para administrar as relações interpessoais e para compreender o próprio estar-no-mundo. E nada melhor que a literatura para desenvolver essas habilidades, proporcionando a formação do sujeito em sentido amplo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. M. S. *Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA*. In: Simpósio Brasileiro/V Congresso Luso-Brasileiro/I Colóquio Ibero-americano. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, v. 1., 2007, p. 1-15. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002*. Trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.

KLEIMAN, A. *Abordagens da Leitura*. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, 2004, p.13-22. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LLOSA, M. V. *A Verdade das Mentiras*. São Paulo: Arx, 2005.

PAVIANI, N. M. S. *Linguagem e práticas culturais*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PAVIANI, N. M. S. *Linguagem e implicações pedagógicas*. Caxias do Sul: Educs, 2013.

WITTER, G. P. (Org.). *Leitura e universidade*. Campinas: Alínea, 1997.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS DE LEITURA OBSERVADAS EM CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Profa. Ma. Jacilda de Siqueira Pinho

Profa. Ma. Lenir Maria de Farias Rodrigues

RESUMO: A leitura é uma habilidade muito valorizada nas sociedades letradas, nela, estão implicadas várias operações de natureza cognitiva e metacognitiva, indispensáveis para a construção de sentidos. Assim, o presente artigo objetiva analisar algumas estratégias de compreensão leitora observadas em duas crianças em processo de alfabetização e letramento, que frequentam escolas públicas. Este estudo se fundamenta nos constructos teóricos de Solé (1998), Kleiman (1995, 2016), Leffa (1996); Davis *et al* (2005) entre outros. Para tanto, adota-se a técnica de análise de protocolos verbais como instrumento de investigação, a partir da obra digitalizada de Valéria Belém (2012): “O cabelo de Lelé”, envolvendo os dois estudantes em situações diferentes de interação com as professoras-pesquisadoras. Os resultados do estudo revelaram que ambas as crianças acionam algumas operações estratégicas de cunho cognitivo e metacognitivo antes, durante e depois da leitura; no entanto, necessitam de mediação para poder ativá-las e realizar inferências, sobretudo, implícitas. O contexto sociocultural e a vivência dos estudantes constituem fatores relevantes para a compreensão de conteúdos e assuntos veiculados nas obras literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; estratégias; protocolos verbais; letramento

INTRODUÇÃO

A leitura é alvo de pesquisas de diferentes campos epistemológicos: Psicologia, Linguística, Neurologia, Sociologia e a Educação, que se imbricam na tentativa de explicar e compreender os mecanismos implicados nesse fenômeno. De fato, o ato de ler “é um processo de integração de diversas operações” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36), que exigem do leitor o acionamento de estratégias sociocognitivas e metacognitivas, indispensáveis à construção de sentidos.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva analisar algumas estratégias de leitura observadas em crianças que se encontram em processo de alfabetização e letramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (doravante, E.F.), procurando relacioná-las à compreensão de textos multimodais, que já fazem parte do repertório literário infantil, proposto pela escola; e a suportes tecnológicos diferentes (impresso e digital), que estão inseridos no cotidiano delas.

Portanto, este estudo será apresentado em quatro seções: Estratégias de compreensão leitora; Metodologia: métodos e instrumentos; Análises de protocolos verbais e Resultados e conclusões.

1 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Antes de decorreremos sobre as estratégias de compreensão leitora, é preciso pontuar o que entendemos por leitura. Para tanto, nos fundamentaremos na corrente sociointeracionista da linguagem, na qual se filiam estudiosas como Solé (1998), Koch e Elias (2015), Kleiman (2016), que concebem a leitura como um processo de construção de sentidos, efetivado pela interação ativa entre leitor, texto e autor. Deveras, “Essa concepção de leitura, põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13). Destarte, é relevante que o leitor tenha uma relação de afinidade com o texto a ser lido e adote uma atitude responsiva diante dele.

No contexto educacional, Solé alerta para a necessidade de

se ensinar estratégias de leitura aos estudantes, pois “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998., p. 32).

Diante do exposto, um questionamento se impõe: em que consistem as estratégias de leituras (ou de compreensão leitora)? Elas podem ser ensinadas já nos primeiros anos do E. F. I?

Segundo Solé (1998, p 70), estratégias: “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Elas podem ser de ordem cognitiva e metacognitiva. As de ordem cognitiva se configuram em comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, que servem para construir os sentidos locais do texto (KLEIMAN, 2016). Já as de ordem metacognitiva se caracterizam como processos mentais reguladores, que agem no plano consciente do leitor de forma reflexiva (DAVI *et al*, 2005; JOU e SPERB, 2006;). Assim, o estudante, ao empregar estratégias metacognitivas, monitora sua leitura, logo, os processos cognitivos, antes despercebidos, passam a ser alvo de reflexão.

Em mérito aos aspectos metacognitivos implicados na leitura, é relevante salientar que muitos estudos científicos chegaram aos seguintes resultados: a metacognição é uma capacidade que se desenvolve com a idade; está correlacionada com o grau de proficiência do leitor; melhora com a instrução e sua

eficácia depende dos objetivos da leitura. (LEFFA; 1996). Assim, é plausível que “as crianças pequenas mostram maiores dificuldades para avaliar o próprio conhecimento [...], isto é, para controlar o conhecimento ou refletir sobre ele” (KLEIMAN, 2016, p. 37).

Com ênfase, Solé (1998) sugere que tais procedimentos sejam ensinados antes, durante e após a leitura, desde as séries iniciais. Entre as estratégias, apontadas pela pesquisadora espanhola, podemos destacar as seguintes: motivação; ativação do conhecimento prévio; formulação de hipóteses (antes da leitura); ler, esclarecer, prever, recapitular (durante a leitura); resumir e avaliar (depois da leitura).

Davis *et al* (2005, p. 205) coadunam com Solé, advogando a favor da implementação de uma cultura do raciocínio, que privilegie o ensinamento de operações metacognitivas como forma de promover a autonomia do sujeito em frente ao processo de ensino-aprendizagem:

Um aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento é desenvolver habilidades metacognitivas, pois é por meio delas que se torna possível a elaboração de conhecimentos e formas de pensar que assegurem maior possibilidade de sucesso e generalização, bem como a aquisição da autonomia na gestão da aprendizagem e na construção de uma auto-imagem de aprendiz competente.

Essas estratégias de compreensão leitora servem de andaimes² para que o aluno se torne um leitor proficiente e devem ser ensinadas pelo professor, que vai, paulatinamente, auxiliando o

² Bruner e colaboradores (1976) utilizam a metáfora de andaime para explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do estudante. (Cf. SOLÉ, 1998, p. 76).

aluno até que ele se torne autônomo nesse processo.

No que concerne à multimodalidade textual, a literatura infantil por tradição é permeada de multissemioses. As crianças nas primeiras fases do E. F. I já estão familiarizadas com livros que mesclam ilustrações, texturas, palavras, independente do suporte utilizado (impresso, digital, analógico). De fato, muitas aprendem a “ler” as imagens muito antes de decifrarem o código linguístico escrito.

Entende-se por texto multimodal ou multissemiótico,

aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (*semiose*) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas- modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais –modalidade sonora) e imagens estáticas em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações- modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108 - Destaque das autoras).

Esses textos multimodais da literatura infantil circulam deliberadamente pelo ciberespaço em forma digitalizada, facilitando, de certa forma, o acesso às obras desse repertório literário, que podem ser lidas e apreciadas seja por um suporte digital que impresso.

Conforme Chartier (1995, p. 220) “é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor.”

Nessa perspectiva, algumas pesquisas assinalam que a leitura feita por um artefato eletrônico mobiliza mais saberes “Nos

processos de navegação que o meio digital materializa, por exemplo, o leitor precisa identificar o que é *link*, botão, janela, aba, ícone, etc., e integrar essa informação ao conteúdo verbal do texto” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 39).

Situação bastante observável na contemporaneidade, se pensarmos que crianças pequenas já possuem uma compreensão intuitiva de que deslizando os dedos pelas telas (*touch screen*) ou clicando um determinado ícone mudam de páginas ou acessam outras janelas (*links*). Nesse sentido, optamos por diferentes suportes, uma vez que ambas as tecnologias (impressa e digital), presentes no cotidiano familiar e escolar dos nossos estudantes, destacam-se como ferramentas úteis no processo de ensino-aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas.

2 METODOLOGIA: MÉTODOS E INSTRUMENTOS

A metodologia que apresentamos neste artigo é de tipo interpretativa, quanto análise dos resultados, e se enquadra no grande rol das pesquisas qualitativas. Adotamos a análise de protocolos³ como técnica para a identificação de alguns esquemas cognitivos e metacognitivos implicados no processo de leitura. Leffa (1996, p. 51) explica que tal técnica “envolvendo uma entrevista em que o pesquisador tenta através de perguntas indiretas obter dados sobre os processos usados pelo leitor, tem sido uma das mais usadas na pesquisa metacognitiva”. Acreditamos

³ Entende-se por protocolo “aquilo que as pessoas entrevistadas dizem ou escrevem” (KLEIMAN, 2016, P.24).

também que seja um procedimento bastante idôneo para apurar os mecanismos cognoscitivos.

Utilizamos como instrumento, mesmo que sumariamente, um roteiro de leitura baseado na obra infantil de Valéria Belém, “O cabelo de Lelê” (2012), na forma digitalizada que daria a possibilidade se ser lida mediante um suporte digital ou impresso.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa: alunos de escolas públicas, de etnias e gêneros diferentes, com 7 anos completos e que estão cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental I, considerados bons leitores para a idade e nível de escolarização, segundo as professoras regentes das turmas que frequentam.

As perguntas que colocamos são: as crianças na fase de alfabetização acionam o conhecimento prévio no ato de leitura? Elas costumam formular inferências implícitas com base em outros repertórios de leitura, experiência de vida, crenças e valores (conhecimento de mundo) ou se baseiam apenas nas ideias aferidas no texto? As crianças que se encontram ainda nos primeiros anos do E.F. já conseguem identificar os elementos textuais/linguísticos que constituem percalços para a própria compreensão leitora? Elas conseguem acionar estratégias metacognitivas de “reparação” para essas dificuldades encontradas? O artefato tecnológico (digital ou impresso) pode acionar esquemas cognitivos diferenciados no leitor?

Para tanto foram realizados 2 protocolos de leitura. As crianças serão identificadas pelas iniciais A1 (7anos, branca, gênero

feminino, cursa o 1º ano do E.F) e A2⁴ (7anos, negro, gênero masculino, cursa o 2º ano do E. F.) Vale dizer que ambas as crianças vivem em municípios diferentes, localizados no Estado de Mato Grosso.

3 ANÁLISES DE PROTOCOLOS VERBAIS

Os protocolos ⁵ foram aplicados por duas professoras ⁶ (P1 e P2) e serão analisados por meio de recortes. Neles, observaremos as seguintes estratégias cognitivas e metacognitivas: acionamento do conhecimento prévio; formulação de conclusões implícitas no texto; aspectos metacognitivos acionados para a “reparação” dos entraves para a compreensão textual.

O protocolo de leitura 1 foi dividido em duas partes: um antes e outro após a leitura silenciosa, realizada por A1 na Sala da Biblioteca. O material usado foi um livro impresso em tinta colorida, de uma versão digitalizada, em folhas de A4. A obra original contém 32 páginas, mas, para a impressão, utilizamos 17 folhas A4 (incluindo a capa frontal e final).

Vale dizer que os áudios de ambos os protocolos, 1 e 2, foram registrados por um aparelho celular tipo *Android* (*smartphone*).

⁴ A2 se encontra um ano adiantado em relação à A1, durante análise não levaremos em conta esse aspecto, por estarem no mesmo ciclo de estudo.

⁵ Protocolo 1: parte I- duração 4: 34; parte II- duração 28: 31. Protocolo 2: duração aproximadamente 12:00.

⁶ P1- Lenir Maria de Farias Rodrigues; P2- Jacilda Siqueira Pinho.

Protocolo 1, parte I

P1: Oi! Gostaria que você me ajudasse na leitura desse livro. Posso contar contigo?

(1) A1: Sim

(2) P1: Pegue esse livro em mãos. Dê uma folheada. Em cada página, dá uma olhadinha.

Aluna pega o material impresso e começa a folheá-lo com delicadeza, sem se ater a nenhum detalhe ilustrativo. A atividade dura aproximadamente 1min. 26seg.

(3) P1: Agora, observe com atenção a imagem da capa e o título do livro. Qual é o título do livro?

(4) A1: O cabelo de Lelê.

(5) P1: Isso! Do que você acha que vai falar esse livro?

(6) A1: Do cabelo.

(7) P1: Essa imagem aqui (apontando para a imagem da capa): é de um menino, de uma menina?

(8) A1: Um menino. [Responde pouco convicta].

(9) P1: Você acha que é de um menino? Professora diz apontando para o título do livro: “O cabelo de...”

(10) P1. e A1: Lelê”.

(11) P1: Você ainda não sabe se é de um menino ou de uma menina?

(12) A1: Não.

(13) P1: E aqui? A professora mostra uma imagem. O que está escrito ‘nesse’ livrinho aqui?

(14) A1: Países africanos? Países africanos.

P1: Agora, eu vou te falar, Lelê (a professora mostra a ilustração da protagonista da história) esse desenho aqui é de uma menina. E 'me' descreve como essa menina é? Olhe para essa imagem e fala como você vê a Lelê?

A1: Cabelo grandão... Diz A1, falando baixinho. [A professora solicita que ela aumente o volume da voz]

A1: Cabelo grandão (repete novamente em um tom mais forte, como se estivesse pensando sobre o que falar e no final faz uma pausa, sem saber o que dizer...)

(15) P1: A Lelê (apontando para a menina ilustrada na capa), de que cor ela é?

(16) A1: Negra não, né?

(17) P1: Olha, você tem que olhar a imagem, ela é de que cor? [Silêncio...]

(18) P1: Fala o que você quiser, não tem problema.

(19) A1: Negra.

(20) P1: Ela é negra (confirma a professora). Ela está fazendo o quê?

(21) A1.: *Leno*.

(22) P1: Lendo, lendo... O que pode ser isso aí? (Fala a professora apontando para o livro ilustrado na capa).

(23) A1: Livro

(24) P1: É um livro. Ela parece entusiasmada com a leitura?

(25) A1: Acho que sim.

(26) P1: O que será que ela vai descobrir com essa leitura?

(27) A1: Cidades ou países.

Como podemos observar no turno (1) a entrevistadora, desde o primeiro momento que se relaciona com A1, opta por uma variação linguística mais próxima da realidade da criança, baseando-se na sua faixa etária, com um baixo grau de monitoramento para deixar a aluna mais à vontade, haja vista que as duas não se conheciam e era necessário criar um ambiente mais acolhedor possível. De fato, “A variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes [...]. A escolha entre os modos de falar não é aleatória [...]” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA; 2013, p.52).

No turno (7), A1 inferiu que o assunto da história estaria em torno dos cabelos de Lelê; ideia bem explícita no título do texto. No entanto, não se ateu muito às imagens da capa, pois ficou bastante em dúvida quanto ao gênero da personagem, o qual precisou ser confirmado pela professora, como demonstram os turnos (9), (13) e (16).

Um fato interessante se refere à cor e etnia de Lelê, trata-se de uma menina negra de cabelos compridos bem encaracolados e isso é evidente na ilustração. No entanto, A1, nos turnos (20) e (23) mostra-se receosa em afirmar que Lelê é negra. E só o faz depois da insistência de P1.

A1, nos turnos (25) e (27), realiza algumas inferências se pautando na ilustração. Nos turnos (29) e (31), formula hipóteses sobre o que está fazendo Lelê e sobre o que a protagonista pretende descobrir com a leitura.

A esse mérito Solé (1998, p. 108) elucida que

formular hipótese, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível- título e ilustrações- formulam expectativas que, ainda que não se realizem [...] são pertinentes.

A1 realizou a leitura silenciosa por cerca de 10 minutos. A menina leu seguindo sílabas, palavras e frase com o dedo indicador e não se ateve às imagens ilustradas no material impresso. Nota-se a que discente fez uma leitura silenciosa relativamente rápida, tendo em vista que ainda está no primeiro ano do E.F I A entrevistada parecia concentrada na decifração das palavras- marco considerado fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, embora, segundo as ponderações de Solé (1998), a simples decodificação não seja um fator quegaranta a formação do leitor: “o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado” (SOLÉ, 1998, p. 60).

Após a leitura silenciosa, P1 continua a interagir com A1:

Protocolo 1, Parte II

- (1) P1: Oi. Conseguiu ler? Você teve dificuldade em compreender o texto?
- (2) A1: Um pouco.
- (3) P1: Teve dificuldades em ler alguma palavra?
- (4) A1: Sim...

Pelas respostas de A1, nos turnos (2) e (4) (parte II),

notamos que a educanda já percebe e tem a sensação que não compreendeu plenamente o texto, e já demonstra capacidade de reflexão sobre o lido. Esse aspecto se refere à dimensão metacognitiva.

A professora reforça positivamente o desempenho da menina:

(5) P1: Por quê? O que ela acha do cabelo dela? [...]

(6) P1: Pode falar, fala o que você entendeu até agora.

(7) A1: Ela tem cachinhos.

A entrevistadora volta na página 7 da obra, em que a narradora onisciente demonstra o sentimento da personagem em relação ao cabelo: “Jeito não dá, jeito não tem”. E assim questiona A1:

(8) P1.: Você acha que tem? O cabelo dela tem jeito?

(9) A1: Para tirar os cachinhos? Acho que não.

P1 segue a sugestões de Solé (1998, p 105) no sentido de ajudar a aluna “a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio”. Neste caso, ao perguntar sobre os cabelos a professora instiga a discente a buscar soluções para o suposto “problema” de Lelê. Para isso, a entrevistada deve articular todos os seus saberes de mundo, socioculturais, isto é, ativar estratégias sociocognitivas para ajudar a personagem da história. No final, A1 acha que não há como modificar a estrutura do cabelo de Lelê. De fato, “O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e

analisar problemas e a flexibilidade de encontrar soluções” (SOLÉ; 1998, p. 70).

A professora retoma a leitura oral e indaga:

(19) P1: O que Lelê quer tanto saber? Porque ela pergunta “- De onde vêm tantos cachinhos? a pergunta se mantém”. O que ela quer saber? [...] Aqui não tem certo, nem errado!

(21) A1: Ela quer saber dos cachinhos.

Embora a pergunta da educadora possa parecer redundante ela o faz para manter a atenção da aluna focada na leitura, incentivando a criança a se posicionar e travar um diálogo com a obra.

A leitura prossegue a partir da página 6 do material impresso (página 10-11 da obra). A menina demonstra ter dificuldades em pronunciar a palavra exige na oração: “Toda pergunta exige resposta.” (, p. 10). Ao contrário do que a professora imagina: que tal obstáculo se refere à letra “x”, pois há vários fonemas, a aluna diz ter dificuldades em pronunciar a letra “g”.

(22) P1: Esta aqui que você ficou com dúvida? Mas você leu certinho! Por que você ficou com dúvida?

(23) A1: Porque aqui tava o “g”, mas eu falava com “s”.

(24) P1: Tá falando do “x” ou do “g”?

(25) A1: Esse aqui, do “g”. Tá o “g” aqui, mas eu falava tipo assim: “exisse”.

(26) P1.: Ahhh...entendi! Então o “g” te confundiu um pouco. Mas você leu certo: exige!

Agora para um pouquinho aí. Observe bem o rosto da menina. O que indica a sua expressão? O que você acha que a menina está fazendo nesta imagem, nesta ilustração.

(27) A1: Pensando em um livro?

(28) P1: Pensando em um livro?

(30) A1: É.

(31) P1: Pode ser. Vamos depois conferir se é isso mesmo.

A professora relê a impressão n. 5, confirmando a resposta da discente.

(32) P1: Mas será que ela vai conseguir encontrar essa resposta?

(33) A1: Do cabelo?

(34) P1: *Ham, ham..*

Depois de uma pausa a professora insiste pelo sim ou pelo não. A1 afirma que sim.

(35) P1: Por quê? Você já fez uma leitura antes...

Como é possível verificar, nos turnos (29), (31) e (35), P1 tenta ensinar alguns procedimentos de leitura que comprovem a compreensão leitora de A1 como ler, solicitar esclarecimentos, recapitular e prever, de acordo com os ensinamentos de Solé (1998).

A1. continua a leitura oral das palavras e frases acompanhando com o indicador. Na página 6 do artefato impresso, que corresponde a de n. 15 do livro, a discente apresenta dificuldades na pronúncia das palavras: “Atlântico”, a qual

verbaliza sem o “n” (processo de desanализação) e enredo, a qual simplifica suprimindo o “d”: “enreno”. A menina pede confirmação se havia verbalizado corretamente, então a professora solicita que ela pronuncie sílaba por sílaba, com a emissão correta dos fonemas das sílabas. Não convicta ainda de haver falado corretamente, a menina questiona a professora:

(36) A1: É en/r/edo aqui, né? [A1 pronuncia a consoante “r” com o som vibrante como em “barato”].

A docente então pergunta se a menina está confundindo o som do /r/ vibrante simples como em caro, e vibrante múltipla como em carro. A1 confirma. Interessante que na palavra enrolado, A1 não demonstrou dificuldades. A professora faz a aprendiz notar que a sequência é a mesma, e-n-r, em “enredo” e “enrolado”, que embora tenham só um “r”, o fonema é pronunciado como se tivesse dois “erres”, pois, como explica a professora, antes da letra “r” há uma consoante, no caso o “n”. Nesses diálogos, fica claro a preocupação da estudante com a pronúncia correta das palavras, demonstrando que já possui uma consciência fonológica⁷ acerca do código linguístico.

Na impressão n. 9, é apresentada uma série de penteados de cabelos de garotinhas que se parecem com Lelê, praticamente retrata a imagem que supostamente Lelê encontra no livro

⁷ “A capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua” (SEARA, NUNES E LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 166).

intitulado: “Países africanos”. A professora indaga a discente sobre essa imagem:

(37) P1: Onde ela encontrou essa imagem aqui?

(38) A1: No livro: “Países africanos”.

(39) P.1: Muito bem!

A professora solicita que A1 prossiga com a leitura até a página 10 impressa e retorna no impresso n. 8 para questionar acerca do Atlântico. Se a menina já ouviu falar sobre isso. Ela afirma que já ouviu falar no desenho, mas não sabe o que é. A professora prossegue:

(40) P1: O Atlântico é um oceano, que é um mar muito grande. Você conhece o mar? Já foi no mar? Viu o mar?

(41) A1: Eu não sabia que era o mar. Responde com ar de surpresa, mas não responde se conhece o mar de perto. A professora continua:

(42) P1: É o oceano que separa o Brasil da África. Vou falar de forma simples... [...] Você mora em qual país?

(43) A1: Brasil!

(44) P1: Existe um mar bem grande, Oceano Atlântico, que separa o Brasil de outros países, de um continente bem grande chamado África. Já ouviu falar da África?

(45) A1: Já!

(46) P1: O que você ouviu falar da África?

(47) A1: De animais...

(48) P1: Que tipo de animal tem na África?

(49) A1: Elefante, girafa, leão?

(50) P1: Pode ser. [...] Você acha que a África é um país igual ao

Brasil ou a África é feita de muitos países, de acordo com o que você leu até agora?

(51) A1: Igual o Brasil, eu acho que é.

(52) P1: É um país? Ou quando se fala de África tem muitos países lá dentro?

(53) A1: Não, não tem!

(54) P1: O que Lelê descobriu com aquela imagem que estava lá dentro daquele livro?

(55) A1: Sobre cabelos?

(56) P1: Isso! Sobre cabelos! Você pode falar o que você está vendo aqui?

(57) A1: Cabelo cacheado, cacheado, cacheado..., cabelo curtinho...

(58) P1: O que você acha que essas pessoas têm em comum com a Lelê?

(59) A1: Cachinhos.

(60) P1: Só os cachinhos que elas têm em comum com a Lelê?

(61) A1: Acho que é.

Nesses diálogos, P1 tenta acionar o conhecimento prévio da aluna sobre o Atlântico, Brasil e África para tentar ajudá-la a compreender a parte do texto, que reputa ser mais complexa, em virtude da pouca idade da entrevistada. De fato, naquele fragmento textual, a menina precisaria articular vários saberes enciclopédicos⁸ Além disso, nessa interlocução a educadora já tenta

⁸ Terminologia usada por Koch e Elias (2015).

romper alguns estereótipos que permeiam o continente africano. Um delesé “pensar” a África como um único país.

(75) P1: Primeiramente, você acha que Lelê puxou para quem? Ela é parecida com quem? [...] Ela herdou esses cachinhos de quem?

(76) A1: De toda a família, eu acho.

(77) P1: Você acha que a cultura brasileira é formada por só um tipo de cultura ou [...] vários tipos culturas? [...] Você acha que no Brasil tem muitas coisas misturadas?

(78) A1: Na minha é muito.

(79) P1: Você conhece uma pessoa parecida com Lelê, que tem a mesma aparência dela? A1 balança a cabeça afirmativamente.

(75) P1: Na sua família tem gente que se parece com a Lelê? Hã?

Continuam com a leitura do livro. A professora reforça o que está escrito no impresso n. 13.

A estudante se mostra relutante em associar a personagem da história com pessoas conhecidas que fazem parte do seu dia -a - dia. A sensação que tivemos foi que identificar uma pessoa como negra seria quase uma ofensa. Certamente, as questões etnicorraciais, veiculadas no texto, deveriam ser abertamente discutidas em sala de aula desde a Educação Infantil.

A1 lê a página 26 do livro (impresso n. 14) e declara falta de compreensão do trecho, questiona o que seria o tal “pedaço de sua história”. A professora retoma a parte em que fala que Lelê herdou o cabelo de alguém. E a questiona:

(76) P1: A gente se parece com quem? Você se parece com quem?

(77) A1: Sabrina Sato! Diz mostrando uma pinta entre os olhos.

(78) P1: Ah... Eu achei que você fosse falar com seu pai ou sua mãe. (Risos das duas)

A professora explica que Lelê se parece com o pai, o avô e também com as pessoas que vieram muito antes deles, desses países africanos. E que todos esses cachinhos contam a história de Lelê e de toda a sua família. Enquanto a professora falava, a menina completava as falas da docente adequadamente, demonstrando compreensão e realizando inferências. A educadora tece elogios à aluna.

A1 segue com a leitura até o impresso n. 15 (BELÉM; 2012, p. 28-29). A docente indaga sobre as três meninas ilustradas.

(79) P1: O que as diferencia?

(80) A1: A cor e esse negócio aqui (aponta para os cílios).

(81) P1: Cabelo? Iguais ou diferentes? Os cabelos...

(82) A1: Parece que esse aqui é igual esse (relaciona a Lelê ilustrada e a menina do meio, clara de cabelos crespos acobreados, que A1 afirma ser de cor amarela).

(83) P1: O que Lelê sente agora no final da história é igual ao sentimento que ela sentia no início?

(84) A1: Não!

(85) P1: O que ela sentia no início?

(86) A1: Tristeza.

- (87) P1: Por que ela sentia tristeza? De que ela não gostava?
- (88) A1: Cabelo?
- (89) P1: Você que tem que me dizer? A1 anui afirmativamente.
- (90) P1: E agora ela gosta?
- (91) A1: Sim!
- (92) P1: Muito bem! A Lelê ama o que vê e você concorda com ela?
- (93) A1: Sim.
- (94) P1: Você acha que a gente tem que se gostar do jeito que a gente é?
- (95) A1: Sim
- (96) P1: E nós somos todos iguais ou somos diferentes?
- (97) A1: Sim. Somos todos *inguais*.
- (98) P1: Como assim, não entendi?
- (99) A1: *Inguais*, tipo tem pernas, tem pés.

Percebemos nos turnos (91) ao (99) que a professora solicitou que A1 recapitulasse história, ou seja, as diferenças suscitadas no enredo: situação inicial e final. Os demais turnos corroboram a verificação que A1 conseguiu compreender o texto, acionando estratégias cognitivas e metacognitivas com o auxílio da educadora. No entanto, ainda, a menina se mostra receosa em encarar as diferenças etnicorraciais, presentes na cultura brasileira.

Relativamente ao Protocolo 2^o, as estratégias

⁹ Este protocolo está disponível no ambiente virtual, *link*: <http://jacildasiqueirapinho.blogspot.com.br>

desenvolvidas pretenderam ajudar o estudante a compreender e desvendar o sentido do texto, utilizando capacidade crítica de refletir sobre o que leu, fazer inferências e relacionar com os conhecimentos prévios que traz do seu mundo ainda que pequeno, porém, rico.

Protocolo 2, Parte I

(1) P2: Primeiramente você deslize o dedo pelo celular, veja bem as imagens, até o final da página, agora volte para o início...

(2) A2: Desliza o dedo de forma rápida e sem medo em manusear o objeto.

P2: Vamos para a capa? Agora pode ler. Está falando sobre? Você acha que vai falar sobre o que o livro?

(3) A2: Não sei

(4) P2: Não sabe? Quem é Lelê...Descreva como que Lelê é...Como é Lelê ? Lá onde você parou...

(5) A2: Ela tem cabelo grande

(6) P2: Ela tem o que?

(7) A2: Cabelo grande

Nesta parte procuramos ativar os conhecimentos prévios do entrevistado relevantes para a compreensão da história, A2 *a priori* diz que não sabe sobre o que o livro trata, mesmo após ter efetuado a leitura visual.

Percebendo que o estudante precisava ativar os conhecimentos, P2 começou a indagar sobre as características descritivas da personagem. Pressupondo que o contato com o texto

faz ativar nossa memória a partir dos conhecimentos que já possuímos, assim, A2, começou a observar melhor a figura da personagem e atribuir sentidos ao texto.

Protocolo 2, Parte II

(8) P2 Você conhece alguém que tem o cabelo igual da Lelê? Coleguinhas do bairro, da sala ou da cidade?

(9) A2: Sim...da cidade

(10) P2: Meninas ou menino?

(11) A2: Menina. Minha prima Iandra:

(12) P2: Quem mais se parece com o cabelo igual da Lelê?

(13) A2: Meus dois irmãos. O Giu e o Victor..

(14) P2: Parece?

(15) A2: E eu também.

(16) P2: Você acha que se parece com seus pais no que?

(17) A2: No cabelo, no rosto..

(18) P2: Qual é a cor da Lelê?

A2: Negra

Nesses diálogos o que podemos observar é que o aluno, com base em seu cotidiano familiar, conseguiu inferir que existem pessoas iguais a personagem, portanto, a leitura tornou-se significativa para ele. Ainda conseguiu se identificar com a personagem pela cor e cabelo.

A esta estratégia Solé define como formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores. Com efeito, “se ensinamos

um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998 p.47).

Protocolo 2, Parte III

- (19) P2: Você já leu outra história que tenha personagens negras?
- (20) A1: Não
- (21) P2: Pensa bem... nenhuma historinha infantil? Que tem personagem negra?
- (22) A2: Tem A turma da Mônica que tem o amigo da Mônica, que esqueci o nome dele, mas ele é negro.

Percebemos neste fragmento que conforme seu repertório de leitura o estudante-leitor, após o incentivo de P2, conseguiu ativar inferência a outra leitura, que Kleiman (1995) define como “operações cognitivas de ordem superior”, no qual o leitor deverá buscar na memória conhecimento de mundo, porém baseado em seu repertório literário.

Protocolo 2, Parte IV

- (23) A2: Toda pergunta *existe..exige re..resposta* e em um livro vou procurar.[...]Depois do Atlântico, a África chama. E conta uma trama de sonhos e medos. De guerra e vidas e mortes no em..enredo(som vibrante)
- (27) P2:Enredo?

(29) A2: Enredo.(som consoante pós vocálica)

Notamos que o estudante-leitor por si só fez a autocorreção na palavra existe. No entanto, na palavra *resposta*, primeiro ele pensou, observou e, após isso, proferiu-a. Percebemos que o conhecimento e os dados que estavam armazenados na memória de A2, no ato da leitura foram mobilizados.

Já na palavra enredo, P2 teve que construir andaime para que ele percebesse que a pronúncia estava inadequada. Nas três palavras observadas ocorreu o processo de metacognição.

Em mérito à temática do livro, que envolve questões etnicorraciais, por mais que A2 tenha inferido relações com personagem negra da turma da Mônica, percebemos ainda restrição do repertório bibliográfico apresentado para as crianças, uma vez que o aluno citou somente um personagem e uma história. No caso de A1, por exemplo, a aluna preferiu desconsiderar essas questões.

De acordo com Freitas (2014, p.51), “pode-se dizer, no entanto, que a literatura infantil, durante muito tempo insistiu em um discurso monológico não preocupado com o desafio da diferença”.

Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas etc. propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. Já a literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade (BARREIROS, 2015, p.171).

Mas há que se considerar que A2 com base em sua pouca experiência de vida soube contextualizar-se na história ao elencar membros da família ou até ele mesmo como sendo identidade negra a partir da literatura

4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

A partir das questões norteadoras sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas realizadas pelas crianças antes, durante e após a leitura e os resultados gerados das análises dos protocolos verbais, foi possível inferir as seguintes ponderações:

- A1 e A2 acionam o conhecimento prévio no ato de leitura, mas necessitam de ajuda para que consigam “reavivá-los” na memória. Apenas a visualização de imagens não é o suficiente para a compreensão textual e atribuição de sentidos.
- Durante a leitura, as duas crianças, embora ainda pequenas, realizam algumas inferências implícitas baseadas em outros repertórios de leitura (desenhos animados, por exemplo), experiências vividas ou compartilhadas, valores e crenças.
- A2, por ser da mesma etnia da personagem do livro, impetrou maiores inferências quanto a cor, cabelo e rosto. Além disso, conseguiu identificar-se com a protagonista, relacionando-a com pessoas da família.
- A1 e A2 já realizam algumas operações metacognitivas, mas ainda necessitam de apoio de um par mais competente para realizar ações de reparo para suprir as dificuldades de compreensão leitora.
- Ambas as crianças já realizam, eficazmente, atividades

metalinguísticas, quando identificam dificuldades de pronúncia de palavras e tentam superá-las com os recursos cognitivos e linguísticos que já dispõem. Demonstram, assim, que desenvolveram uma boa consciência fonológica do código escrito.

- A2 acionou esquemas cognitivos diferenciados durante a leitura pelo *Smartphone* (capacidade de “rolar” as páginas apenas pelo toque da tela, por exemplo), embora tenha declarado preferência pelo computador, devido sua maior familiaridade com este artefato. Em acréscimo, o suporte digital contribuiu para que ele aumentasse seu interesse pela história e ficasse mais à vontade antes e durante o processo.

Para finalizar, ficou patente, nessa interlocução, que A1 e A2 estão desenvolvendo, satisfatoriamente, suas habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura, tendo como base a faixa etária e o ano de escolaridade de ambos. Outrossim, é prudente enfatizar que essas habilidades se constituem pela interação com um par mais competente (o professor, o pai, a mãe), o qual fornece subsídios para que a criança amplie progressivamente sua compreensão leitora, e, desta forma, se torne um leitor crítico-reflexivo diante do texto.

REFERÊNCIAS

BARREIROS. R.C. Representações Identitárias em “O Cabelo de Lelê”. *Revista Trama* - Volume 11 - Número 21 - 1º Semestre de 2015. Disponível em: <<http://e->

revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/6811/7977> Acesso em 01 dez.2016.

BELÉM, V. *O cabelo de Lelê* (Ilustração Adriana Mendonça). São Paulo: Ibep, 2012.

BORTONI-RICARDO; S. M.; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: MACHADO, V. R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p.45-62 (Estratégias de ensino).

CHARTIER. R. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

COSCARRELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.45, n. 3, p. 35-42, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em 02 dez. 2017.

DAVIS. C; NUNES, M. M. R.; NUNES, C.A. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/442/447>>. Acesso em 01 dez. 2017.

FREITAS, D. A.S. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/daniela_amaral_silva_freitas_tese.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

JOU, G. I. de; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200003&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 02 dez. 2017.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16 ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra- D.C. Luzzatto Editores, 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. (Trad. Claudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS DA METADE DO SÉCULO XX E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Prof. Me. Iago Pereira dos Santos

Profa. Dra. Eliana Crispim França Luqueti

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

RESUMO: O texto que aqui se inicia é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas de Letramento Escolar no contexto do Ciclo de Alfabetização: reflexões acerca do Agir Professoral na Educação Pública Municipal de Maratáizes – ES” e tem como objetivo apresentar como os movimentos sociais que estiveram em atividade no Brasil em meados do século XX contribuíram para o desenvolvimento das primeiras políticas públicas educacionais de alfabetização. Para tanto, fez-se levantamento da literatura especializada e a leitura de documentos oficiais que versam sobre a temática do estudo. Logo, a análise permitiu evidenciar que os movimentos sociais em prol da educação, mesmo não atingindo o potencial de erradicação do analfabetismo, abriram caminhos para a efetivação de políticas públicas governamentais que pudessem atender às camadas menos privilegiadas.

INTRODUÇÃO

No âmbito da política linguística de uma nação está presente o processo de aquisição da linguagem em seus aspectos linguísticos e discursivos a serem transmitidos pela escola. É nesse contexto que se instaura a alfabetização, momento em que a criança começa a aprender o sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa, e que também ela vai aperfeiçoando alguns aspectos da sua oralidade à medida que interage com seus semelhantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, um país que tem por princípios fundamentais a soberania, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, assume constitucionalmente a sua responsabilidade social com as políticas

públicas que visam à sustentação desses direitos. O direito a Educação que é firmado no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual reforça que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)”, necessita de investimento em políticas públicas e leis focalizadas por parte dos legisladores.

Desse modo, a compreensão das políticas públicas e das legislações para a Educação é um dos tipos de conhecimentos que deve estar presente na formação dos futuros profissionais que atuarão no contexto educacional, de modo que estes possam posicionar-se criticamente e apontar caminhos na luta contra as reiteradas desigualdades sociais que estão sujeitadas as pessoas das camadas sociais menos privilegiadas.

Mas afinal, o que são Políticas Públicas? E como elas se inserem no meio educacional?

As políticas públicas são medidas governamentais por meio de programas e ações que tem por objetivo a melhoria de determinada situação que produzirão resultados desejados no plano cultural, econômico, educacional e social do país (SOUZA, 2002). No caso das políticas públicas educacionais, as quais são foco desse estudo, pode-se depreender que elas são um conjunto de ações viabilizadas por intermédio de programas que vão ao encontro do sistema educacional. Essas políticas de cunho educacional assumem uma postura de subsídio para atender as

demandas municipais, estaduais e federais com fins de ofertar educação de qualidade para todos.

As políticas educacionais estão situadas no campo das políticas públicas de cunho social e representam as “escolhas e decisões, que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010, p. 107)”. Elas, numa visão gramsciana, são produto de lutas intensivas da classe dominante ou sociedade política (hegemonia¹⁰) *versus* a classe dominada ou sociedade civil (contra-hegemonia¹¹).

É nessa luta entre a hegemonia e a contra-hegemonia que se encontram as políticas públicas educacionais de alfabetização na perspectiva do letramento, tendo em vista que os ativistas dos movimentos sociais lutaram contra a hegemonia existente, em busca de construir uma nova hegemonia, na qual os cidadãos desprovidos do atendimento educacional por parte do Estado pudessem ser contemplados.

O conceito de letramento ao mesmo tempo em que é disseminado nas pesquisas de educadores-linguistas (SOARES, 1998, 2002, 2004; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995) sendo como o uso das habilidades de leitura e de escrita nas diversificadas práticas sociais de comunicação, também é motivo de desentendimento por parte dos profissionais da educação que estão atuando nas classes de alfabetização.

¹⁰ Termo empregado por Gramsci (1978).

¹¹ Termo empregado por Gramsci (1978).

Na tocante ao letramento, a proposta de alfabetizar pautado nas premissas do letramento surge na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, justamente no momento em que a alfabetização passa a ser reconhecida como instrumento respeitável para que os indivíduos possam participar ativamente na própria cultura e nas culturas do mundo. Vê-se então, o caráter político-ideológico do processo de aprendizagem da língua, em seus aspectos linguísticos e sociais.

O ano de 1990 foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização (AIA). Todo o globo, a partir deste ano, passou-se a comprometer-se com o combate ao analfabetismo, já que as habilidades de ler e escrever eram domínio de poucos. À época toda a política educacional estava voltada para a erradicação do analfabetismo, como se o fato de pessoas não estarem plenamente alfabetizadas fosse considerada uma doença a ser erradicada.

Consoante a Street (2014) os indivíduos que estavam engajados com o AIA direcionavam a atenção:

a casos apavorantes sobre o número de 'analfabetos' tanto no terceiro Mundo quanto em sociedades 'avançadas'; a pressupostos paternalistas sobre o que significa ter dificuldades de leitura e escrita na sociedade contemporânea; e à criação de falsas esperanças em torno do que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal (STREET, Op. Cit., p. 33).

Percebe-se que a mobilização mundial, para que a alfabetização e o letramento estivessem na agenda das políticas públicas educacionais, teve forte relação com os casos de exclusão social que se davam devida as estatísticas de pessoas que até o

começo da última década do século XX ainda não conheciam o código linguístico.

Conforme o estudo de Ferraro (2002) desde a fundação da escola enquanto disseminadora dos conhecimentos da cultura geral, a sua relação com as pessoas oriundas da camada popular é de fracasso e exclusão. Ele vai apontar um paradoxo que desde o XIX até a última década do século XX estava acontecendo com as taxas percentuais de alfabetização, assim, ao mesmo tempo em que a taxa porcentual de analfabetismo decrescia, acontecia o seu acréscimo, como mostra a tabela 1:

Tabela 1: Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000.¹²

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO		
	TOTAL	NÃO ALFABETIZADA	
		Nº	%
a) População de 5 anos e mais			

¹² Retirada de Ferraro (2002, p. 34): Fontes: Para 1872, 1890 e 1920, ver: Brasil, Recenseamento Geral do Brasil 1920, v. IV, 4ª parte - População, e IBGE, Censo 1940, os quais reproduzem os dados dos censos anteriores. Para os demais censos, ver: IBGE, Censo demográfico, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000. O Censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo resultantes do subrecenseamento de extensas áreas rurais em alguns estados. Sobre isto ver: Brasil, Recenseamento Geral 1920, e Ferrari (1985).

1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
b) População de 10 anos ou mais			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8
c) População de 15 anos ou mais			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

Acredita-se que a diminuição e a elevação da taxa porcentual de analfabetos no país, deram-se devido às mudanças

de concepção do que seria uma pessoa alfabetizada, pois há de se convir que conforme se dão os avanços no cerne da sociedade, as concepções de sujeito letrado também vão se modificando a fim de atender o progresso. Por exemplo, durante décadas, no Brasil, o simples fato de saber assinar o nome era sinônimo de alfabetizado.

Essa perspectiva de alto índice de pessoas não escolarizadas, desprovidas dos sentidos da leitura e da escrita, levaram o Estado Nacional a tomar providências políticas educacionais para que o quadro não se agravasse de tal forma que os números aumentassem e fugissem do controle dos órgãos governamentais responsáveis pela implementação, manutenção e avaliação das políticas públicas.

No que tange as políticas públicas educacionais, destaca-se que estas começaram a aparecer no cenário brasileiro após o ano de 1930, como medidas para a promoção e sustentação do desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010). Contudo, a sua sistematização político-legislativa foi desenrolando-se após a década de 1990, quando as nações estreitaram suas relações econômica, política, cultural e social. É que com o processo de globalização chegou-se à conclusão de que para que um país pudesse avançar economicamente, este deveria promover educação de qualidade para todos os seus cidadãos, consequentemente o letramento desses sujeitos. A economia e a educação passaram a caminhar juntas.

Tfouni (1995) alega que a partir das discussões que ocorreram em Jontiem, tanto a alfabetização quanto o letramento passaram a ultrapassar a questão da aquisição da leitura e da

escrita por crianças em tenra idade, e direcionam-se as preocupações concernentes a políticas de inclusão e justiça sociais dos adultos que por motivos da vida em sociedade, principalmente o trabalho em idade escolar, não foram alfabetizados.

Nesse sentido, a leitura e a escrita passam a ser vistas como mecanismos preponderantes para que alavanque a situação socioeconômica do país, já que à medida que houvesse mais pessoas fazendo uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, maior seria o contingente de pessoas assumindo posições no mercado de trabalho.

Na concepção de Maria do Rosário Longo Mortatti (2010) a fase de alfabetização é vista como “um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (p. 329)”. Então, conceber a aprendizagem da leitura e da escrita como direito de todos os cidadãos legitimado constitucionalmente, requer refletir sobre as políticas públicas para a Educação Básica, mais especificamente, para os anos iniciais de escolarização que compreendem a fase em que a criança se apropria dos mecanismos da leitura e da escrita.

Posto isso, no plano formal, com a finalidade de atingir o plano material, se inserem diversificadas políticas públicas voltadas para o processo de alfabetização e letramento. Essas ações vão desde medidas que afetam a formação do profissional da educação que trabalha com alfabetização, passando por mecanismos de avaliação da proficiência em leitura e escrita dos sujeitos alfabetizando, até proposições de práticas educativas que

envolvem na relação professor *versus* aluno situações languageiras que partam da noção de letramento.

As palavras da professora da Universidade Federal Fluminense Maria Teresa em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2012, ajudam-nos a refletir sobre as lutas que foram travadas para a efetivação de uma consciência social de que a educação de qualidade faz-se necessária nas sociedades contemporâneas. Assim, ela menciona que:

os processos que produzem a democratização do acesso à escola se vinculam à histórica luta das classes populares por escolarização. Portanto, as conquistas obtidas são em parte tributárias dos movimentos populares e constituem-se nos marcos das disputas e dos acordos socialmente produzidos. É preciso atenção permanente para as conquistas não se diluírem em processos pouco favoráveis a esses grupos sociais (ESTEBAN, 2012, p. 575).

Realizando uma pequena digressão histórica, certamente ouviu-se falar pela primeira vez, no Estado brasileiro, de política educacional que abarcasse a alfabetização ainda no período de redemocratização das relações políticas e sociais após o Estado Novo. No decorrer do período de 1945 a 1964, pelo fato da população brasileira começar a sair do campo para os centros urbanos, fator que marca o período de urbanização, houve o crescimento do número de pessoas da camada popular no ambiente escolar, o que ocasionou o surgimento de propostas educacionais para acabar com os altos índices de analfabetismo no país, visando à promoção e sustentação do desenvolvimento nacional.

Deste modo, a efervescência política brasileira fez surgir às campanhas com viés de alfabetização em massa de jovens e adultos, que primeiramente partiram de iniciativas dos movimentos sociais que estavam em pleno exercício e, posteriormente, foi tomada como medida estatal, pelo Ministério da Educação e Saúde, o qual era responsável pela Educação Nacional.

O Decreto nº. 19.513, de 30 de Agosto de 1945, previa disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário, regulamentou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Assim, em seu artigo 4º, inciso II, o decreto discorre que “a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1945)”. Essa disposição fez surgir no ano de 1947 a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada e coordenada pelo educador, militante e integrante do movimento dos pioneiros da Escola Nova Lourenço Filho. Esta campanha perdurou até meados de 1950 e tinha por objetivo diminuir significativamente o índice de analfabetos do país, com fins de integrá-los à vida social e política do país.

As discussões acerca da situação da leitura e da escrita no país conduziram o debate para a necessidade de promover, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual teve por finalidade fazer um balanço de como se encontrava a educação de adultos do país, já que devido ao lastro histórico de desigualdade

na partilha da bonança da educação, era nessa faixa etária que estava o maior número de pessoas não escolarizadas.

Foi nesse mesmo congresso que se chegou à conclusão de que os projetos de alfabetização que haviam sido implementados no país até o presente ano, contribuíram somente para que os sujeitos aprendessem a assinar o nome, portanto, sendo necessária estipular novas políticas para atender a alfabetização de adultos. Assim, discutiu-se a necessidade de encontrar um novo método de alfabetização para sanar as defasagens em leitura e escrita que estavam sendo apresentadas pelos indivíduos.

Em virtude dos dados assombrosos de analfabetismo na sociedade brasileira, os quais foram delatados durante o Congresso de 1958, fator que impedia os cidadãos de votarem e, em consequência, exercerem a sua plena cidadania, o Presidente da República Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), por intermédio do Decreto nº. 47.251, de 17 de Novembro de 1959, normatizou as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura. Essa legislação corroborou a CEAA, bem como fez vir a lume a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

No que tange a CNER, esta teve como finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro, uma vez que as pessoas que estavam em situação de analfabetismo no Brasil eram provenientes da zona rural. Em seu artigo 4º, alíneas a e b, o documento versa que a campanha terá por objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e

b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos professores primários leigos das áreas rurais (BRASIL, 1959).

Já no que diz respeito ao CNEA, o mesmo documento expedido no ano de 1959, em seu artigo 5º, alíneas a, b e c, alude que os objetivos dessa campanha são:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas;
- b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e
- c) a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1959).

A década de 1960 foi rica no surgimento de forças intelectuais, como Paulo Freire (1921 – 1997), Florestan Fernandes (1920 – 1995), Anísio Teixeira (1900 – 1971) dentre outros, os quais se preocupavam com os rumos da educação brasileira. Esses e outros intelectuais que estavam engajando-se na luta por uma educação que atendesse a todos de forma equânime, eram idealizadores de movimentos sociais em prol da conscientização da população e disseminação de saberes.

A efervescência política social dessa década, fez com que em maio de 1961 surgisse por iniciativa da Prefeitura de Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse movimento composto por estudantes, artistas e intelectuais engajados na luta por uma Educação das classes populares, foi liderado pelo patrono da educação Paulo Freire e, buscou combater o analfabetismo, levando até a população práticas educativas vinculadas às artes e à cultura

popular. Os integrantes do movimento pretendiam por meio do ensino da leitura e da escrita para as classes populares fazer com que os sujeitos adquirissem uma consciência com fins de preservação da cultura popular.

Um ano após a criação do MCP, o Decreto nº. 50.370, de 21 de Março de 1961, expedido pelo Presidente da República Jânio Quadros (1961), instituiu a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), programa que foi gerido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os quais adotaram medidas para o atendimento educacional de cidadãos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Por outro lado, as intervenções educacionais e políticas de Paulo Freire não paravam. Assim, no decorrer do ano de 1962, sob a influência dos pensadores cristãos franceses e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ele sistematizou a sua teoria educacional, em que o mesmo propôs o método dialógico de ensino. Esse método possibilitaria aos sujeitos da classe popular potencializar o seu senso crítico a fim de torná-los sujeitos de sua própria história.

Paulo Freire acreditava que os sujeitos marginalizados sofriam uma opressão por parte dos sujeitos pertencentes às classes de alto prestígio popular, incumbindo à educação a missão de torná-los conscientes da sua situação de oprimido, com fins de que eles soubessem da sua opressão e libertassem por meio da aprendizagem da leitura e da escrita e dos outros conhecimentos ministrados pela escola. A educação dos indivíduos,

principalmente, a aprendizagem da Língua Materna passa a assumir uma perspectiva de ordem política,

O método dialógico de Freire inspirou as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) o qual, embora surgido em 1967, só começou as suas atividades de alfabetização pautado na perspectiva crítica da aprendizagem da leitura e da escrita no ano de 1970, uma vez que as circunstâncias políticas da época ditatorial não lhe eram favoráveis. A metodologia cunhada pelo educador nordestino conseguiu êxito na alfabetização de cerca de 30 milhões de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social no que tange a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos.

No que diz respeito ao Mobral, sabe-se que foi por intermédio da Lei nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967, outorgada em meio ao período ditatorial do governo do militar Artur Costa e Silva (1967 – 1969), a qual em seu Artigo 4º aponta que:

fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília (BRASIL, 1967).

Essa previsão do governo federal fez vir a lume o Decreto nº. 62.484, de 29 de março de 1968, o qual aprovava o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Esse movimento utilizou o método dialógico de Paulo Freire em seus trabalhos de alfabetização dos jovens, adultos e idosos.

No ponto de vista de especialistas, o método de alfabetização preconizado por Paulo Freire pautado na consciência

silábica, fonética e social, foi a primeira intervenção pedagógica que inculcia, ainda que de forma superficial, a noção de letramento, pois buscava inculcar no aprendiz uma consciência crítica de modo que este pudesse agir na sua realidade social. De nada valia aprender a ler e escrever se o educando não se apropriasse desses conhecimentos com a finalidade de atuar politicamente na vida social.

No entanto, essas campanhas e movimentos foram extinguindo-se devido ao seu potencial crítico em meio ao governo ditatorial, dando abertura a novas proposições que atendessem as condições adversas que enfrentava a sociedade brasileira no que tange os usos sociais da leitura e da escrita.

Após a extinção do Mobral, os movimentos sociais que tinham em seus objetivos a proposta de ofertar o ensino da leitura e da escrita às crianças, jovens, adultos e idosos, foram extinguindo-se, passando esta incumbência às escolas formais. Contudo, é inegável que as organizações sociais e as campanhas promovidas com a ajuda dos ativistas de movimentos sociais contribuíram, sobremaneira, para que o Brasil começasse a atender os menos favorecidos no que tange a aprendizagem da língua escrita.

Em suma, não podemos desprezar que ainda existem 11,5 milhões de cidadãos brasileiros sem o domínio pleno da leitura e da escrita, como demonstram os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) que foi divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, mas, também não se pode questionar que foi devido às duras críticas lançadas pelos militantes dos movimentos em prol da educação,

que o Estado começou a pensar em políticas públicas de cunho educacional que pudessem mitigar os índices de fracasso em leitura e escrita que eram delatados pelas estatísticas formuladas durante as primeiras décadas do século XX.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. *Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados*. Revista Educativa. Goiânia – Goiás, v. 13, nº. 1, p. 97 – 112, jan./jun., 2010.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. DECRETO nº. 19.513, de 30 de Agosto de 1945, disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 30 de ago. 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28/11/2019.

BRASIL. DECRETO nº. 47.251, de 17 de Novembro de 1959, dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 17 de nov. 1959. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-norma-pe.html>>. Acesso em: 28/11/2019.

BRASIL. DECRETO nº 50.370, de 21 de Março de 1961, dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 22 de mar. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960->

1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03/12/2019.

BRASIL. LEI nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967, provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 19 de dez. 1967.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 03/12/2019.

BRASIL. DECRETO nº. 62.484, de 29 de Março de 1968, aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Diário Oficial da União, Brasília – DF, 2 de abr. 1968.

Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62484-29-marco-1968-403947-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03/12/2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. v. 17, nº 51, p. 573 – 592, set. – dez., 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. Revista Educação e Sociedade. Campinas – SP, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KLEIMAN, Angela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário do Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus objetos privados. Revista Brasileira de Educação. v. 15, nº 44, maio/ago. 2010.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 1998 b.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade. Campinas – SP, v. 23, nº. 81, p. 143 – 160, dez., 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. v.1, nº 25, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: conceitos, tipologias e sub-Área*. Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo – SP: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1995.

REFLETINDO SOBRE A LEITURA EXTENSIVA NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA CHINA: O CASO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE MACAU (IPM)

Prof. Me. Xiang Zhang

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os aspectos mais recorrentes na disciplina Leitura Extensiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE), especificamente no curso de licenciatura em português na China. Tendo repensado as concepções de língua, cultura e forma-uso, que direcionam direta ou indiretamente a programação de uma aula de Leitura Extensiva, e com base na nossa prática pedagógica no IPM, propomos uma unidade didática orientada pela visão de que a leitura extensiva abre espaço amplo para tratar línguas-culturas, além de desenvolver as capacidades interculturais e de leitura-escrita integrada. Esperamos que este artigo pode inspirar a prática de professores de PLE na China e em outras realidades, e também possibilitar aos interessados conhecer um pouco mais o ensino de português como língua estrangeira na China.

Palavras-chave: Leitura Extensiva, Português, Língua Estrangeira (PLE), Cultura, China.

1. INTRODUÇÃO

Com base na nossa prática pedagógica da atualidade como professor de PLE, em um mundo cada vez mais globalizado e de superdiversidade, é nosso propósito refletir neste artigo sobre o lugar da disciplina Leitura Extensiva no ensino-aprendizagem de português para falantes nativos de chinês, incluindo os aspectos teóricos-metodológicos. Iniciamos o texto com uma apresentação do ensino desta matéria no curso de licenciatura em língua portuguesa na China, dos 1960s ao presente, na qual explicitamos a dicotomia forma-uso da língua. A seguir, fazemos algumas reflexões teóricas acerca das concepções de língua, de cultura no

âmbito de PLE, particularmente relacionadas com esta unidade curricular em causa. Depois apresentamos o caso do Instituto Politécnico de Macau, onde o autor atua como professor de português no curso de licenciatura de português e no curso de licenciatura de tradução e interpretação chinês-português/português-chinês, com uma proposta de unidade didática da Leitura Extensiva I. Por fim, partilharemos algumas considerações finais.

2. A LEITURA EXTENSIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE NA CHINA: UM OLHAR REFLEXIVO

O ensino/aprendizagem de português como curso de licenciatura na China iniciou-se nos anos de 1960 (YAN, 2017, p. 27). Desde então, a “Leitura Extensiva em Língua Portuguesa”, “葡语泛读” (*Pin Yin*¹³: pú yǔ fàn dú) em chinês, fez-se uma disciplina obrigatória no plano curricular¹⁴, oferecida nomeadamente no 3º e 4º semestres do curso, cujo objetivo principal era desenvolver a competência de compreensão escrita em português dos alunos. Talvez devido à influência da ex-União Soviética, com a qual a China manteve relações amistosas no século passado, em termos do ensino de línguas estrangeiras (ZHANG, 2019), ou por causa das

13 *Pin Yin* é o sistema de transcrição fonética do chinês mandarim mediante o alfabeto latino, através do qual se realizam a alfabetização dos próprios falantes nativos de chinês e a internacionalização da mesma língua no mundo.

14 Além da “Leitura Extensiva”, o tradicional plano curricular do curso de português nas instituições superiores chinesas normalmente inclui também disciplinas de Leitura Intensiva, Gramática, Tradução, Interpretação, Comunicação Oral, Audiovisual, Estrita, História e Cultura etc. (cf. SONG, 2018, p. 28).

próprias características de ensino de línguas desse território de confucionismo, nesta unidade curricular, focalizava-se predominantemente na decodificação de textos. Dito em outra forma, as explicações de aspectos linguístico-gramaticais, as atividades mecânicas de localização de informações e memorização de vocábulos, assim como as traduções de português para chinês “enchiam” completamente a aula. Coerente com essa abordagem ou perspectiva didática, os materiais de leitura foram elaborados, tendo priorizado a forma estrutural da língua, no entanto, ignorado o uso, que deveria ser essencial para aprendizagem de uma língua estrangeira (TEIXEIRA E SILVA, 2011).

Nas últimas duas décadas, com o rápido desenvolvimento e aprofundamento das relações entre a China e os países de língua portuguesa, o número de cursos de licenciatura em português aumentou significativamente. Alguns dados derivados do estudo mais atualizado, referente ao ensino de português como língua estrangeira na China (ZHANG, 2020), podem justificar esse crescimento exponencial. De acordo com o autor, de 1960 a 2000, só existiam três universidades que tinham o curso de português na China continental¹⁵, sendo respectivamente, Universidade de Comunicação da China, Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing e Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai; todavia, atualmente há 42 instituições de ensino superior com

¹⁵ A China continental (中国大陆, em chinês) refere-se geralmente à maior parte do território da República Popular da China (RPC). Além da china continental, a RPC possui duas regiões administrativas especiais, sendo respectivamente Macau e Hong Kong, e a Região de Taiwan.

curso de licenciatura ou de outra natureza de língua portuguesa¹⁶, distribuídos geograficamente por quase toda China, inclusive a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)¹⁷. A maioria intitula o curso de licenciatura em Português/Estudos Portugueses/Língua e Cultura Portuguesas, sendo português lecionado/aprendido como uma língua estrangeira e os respectivos planos curriculares muito parecidos, nas quais a Leitura Extensiva encontra-se nas disciplinas obrigatórias. Porém, de acordo com os relatos pedagógicos ou pesquisas dos próprios professores atuantes da geração mais nova nesse contexto, a mesma disciplina ainda se mantém centrada na abordagem tradicional como se referiu logo no início do presente artigo, dando atenção limitda ao uso da linguagem. Além disso, as habilidades de leitura e de escrita são tratadas separadamente, ou seja, mesmo tenha considerado a escrita como uma parte da leitura extensiva, a correção recaia muitas vezes somente sobre aspectos gramaticais e ortográficos (ZHANG, 2019, p. 1).

Diante desse cenário, o presente artigo busca colocar em prática o ensino da leitura extensiva em língua portuguesa numa perspectiva mais dinâmica – dando mais atenção ao uso da língua em práticas sociais, a competência intercultural, bem como a

¹⁶ Além do curso de licenciatura, a língua portuguesa também vem sendo lecionada como *Minor* com diploma associado ou disciplina opcional (cf. ZHANG, 2020, p. 84, Tabela 1: Instituições de ensino superior de português na China).

¹⁷ A Região Administrativa Especial de Macau (Macau) é uma das regiões administrativas especiais da RPC desde 20 de dezembro de 1999, sendo a outra Hong Kong. Antes desta data, Macau foi ocupado e administrada por Portugal durante mais de 400 anos. Por essa razão, Macau costuma ser concebido um espaço de língua portuguesa.

prática de escrita baseada na leitura reflexiva, o tema que vem sendo discutido e defendido pelos acadêmicos da área de PLE tanto para falantes nativos de chinês como para falantes de outras línguas (GROSSO, 2007; BIZARRO, 2012; MENDES, 2015). Passaremos agora discutir alguns conceitos relevantes para o ensino da Leitura Extensiva no campo do PLE.

3. PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE LÍNGUA, CULTURA E USO NA LEITURA EXTENSIVA

Nas últimas décadas, muitos estudos desenvolvidos no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, têm-se dedicado a refletir a importância da cultura, do uso e das dimensões interculturais no processo de aprendizagem. Mendes (2015, p.203) afirma que “aprender uma língua é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas”. Como professor de português para chineses, sintonizamo-nos com essa ideia. Referimos, portanto, na seção anterior que, no contexto do ensino-aprendizagem de português para universitários chineses, ainda se vê muito frequentemente esse fenômeno nas aulas de português. Por isso, é indispensável (re)pensarmos os conceitos como a língua, a cultura e o uso para que as disciplinas dentro de um curso de licenciatura em língua portuguesa como língua estrangeira, por exemplo, a de Leitura Extensiva, sejam efetivamente elaboradas e realizadas, isto é, os alunos conseguem, através das aulas, desenvolver a sua capacidade linguística compreensão-escrita e também a competência intercultural, as

quais são recorrentemente exigidas pelas referências de aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)¹⁸.

Para construir uma ideia mais dinâmica de cultura no campo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Mendes (2015, p.217) traçou um quadro composto de cinco interpretações. De acordo com a autora, compreende-se que a cultura é um conjunto de significados que inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos etc. e ela está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos. Por isso, para nós que atuamos no campo do ensino-aprendizagem de PLE é fundamental entender que ao ensinarmos uma língua, estamos ensinando uma língua-cultura. Deveríamos sempre lembrar que não basta ensinar somente os aspectos linguísticos estruturais, como fonética, sintaxe e gramática. Muitas vezes, a depender da natureza da disciplina, devemos sempre dar atenção à cultura. No caso da Leitura Extensiva, encontra-se um espaço muito fértil para tratar a cultura, ou melhor, a língua-cultura, uma vez que ao elaboramos os materiais de leitura precisaríamos levar as riquezas culturais aos alunos para verdadeiramente estimular o seu gosto pela leitura em língua estrangeira e a curiosidade para conhecer mais a língua que está aprendendo e vivenciando.

¹⁸

Disponível

em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Outro argumento essencial para se refletir particularmente no ensino-aprendizagem do PLE também se encontra no Mendes (2015, p.218).

“A língua portuguesa, como língua pluricêntrica, apresenta diferentes normas de uso, de acordo com as diferentes variedades que representam os diferentes países que a têm como língua oficial. Desse modo, ao falarmos do português, devemos compreendê-lo como uma língua comum, mas que traz diferentes matrizes ideológicas, identitárias e culturais, ou seja, uma mesma língua representada por diferentes línguas-culturas.”

Nesse sentido, ao ensinarmos língua portuguesa, estamos também ensinando diferentes modos de manifestação cultural, diferentes modos de ser um falante de língua portuguesa e diferentes frutos materiais e imateriais dos povos do mundo em português. Porém, no contexto do ensino-aprendizagem de português na China, inclusive Macau, por diversas crenças, permanece até hoje imutavelmente o ensino de português europeu – uma das variedades da língua portuguesa, sendo outras variedades do português negligenciadas. A mesma percepção também pode se verificar no Duarte (2016, p.217).

Além da discussão em torno da cultura no PLE, vale a pena compreender uma visão “uso da língua”, aduzindo-se que a língua é mais do que só um sistema abstrato de regras, uma vez que se constitui fundamentalmente como um meio de interação real em diferentes domínios da vida pessoal e profissional do aprendiz na sociedade. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira significa aprender a usar essa língua de forma mais adequada a diversos contextos e não apenas dominar as suas formas gramaticais e

estruturais. Como afirma Teixeira e Silva (2011, p.150) ao tratar a dicotomia forma-uso, vai longe se nos livrarmos da ideia de que um estudo linguístico se atém unicamente à descrição de estruturas. No caso de Leitura Extensiva em língua portuguesa, os professores devem também pensar em desenvolver as competências de uso, por exemplo, a escrita dos alunos, a partir da experiência de leitura reflexiva e de seu próprio conhecimento do mundo, levando assim em conta as interações interculturais no processo de aprendizagem de PLE.

4. O CASO DO IPM: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA DA LEITURA EXTENSIVA I EM LÍNGUA PORTUGUESA

Alinhando-nos com os princípios norteadores de que a aula de Leitura Extensiva no curso de PLE deve ser um espaço rico e privilegiado para desenvolver as capacidades interculturais e de uso da língua portuguesa, apresentamos nesta parte o caso do Instituto Politécnico de Macau (IPM), baseado na prática pedagógica do autor do presente artigo. Antes de expor a unidade didática, é necessário apresentar o curso de português nessa instituição superior em Macau, assim como o lugar da disciplina Leitura Extensiva no seu plano curricular.

4.1 O curso de português no IPM e o lugar da disciplina Leitura Extensiva no curso

No caso do IPM, o ensino-aprendizagem de PLE está realizado na Escola Superior de Línguas e Tradução (ESLT)¹⁹, em dois cursos: um de licenciatura em tradução e interpretação chinês/português e português/chinês e outro de licenciatura em português (com duas especializações: uma em ensino, outro em língua e cultura portuguesa). O curso de licenciatura em tradução e interpretação chinês/português e português/chinês tem como objetivo formar tradutores intérpretes de português dotados de competência profissional. Depois de se formar em 4 anos, os alunos podem se candidatar às vagas de tradutores e intérpretes da função pública de Macau. E para o curso de licenciatura em português, o curso criado mais recentemente, objetiva criar particularmente os talentos em ensino de português como língua estrangeira. Para que os alunos possam obter capacidades profissionais, nos primeiros dois anos, eles precisam fazer disciplinas obrigatórias de língua portuguesa. A Leitura Extensiva faz parte do bloco das disciplinas obrigatórias, sendo duas seções, uma no 3º semestre e outra no 4º semestre. Além dos próprios alunos, o IPM, em parceria com a Universidade de Línguas e Cultura de Beijing (BLCU), cria talentos em língua portuguesa, no âmbito do curso de licenciatura em estudos portugueses, isto é, todos os anos, o IPM recebe os alunos do segundo ano do curso da BLCU para ter aulas de português mais intensas. Por isso, os alunos desse curso, ao fazer intercâmbio no IPM, também cursam a Leitura Extensiva I e II.

¹⁹ A ESLT desde a sua fundação tem sido responsável pela formação de tradutores e intérpretes, especialmente tradutores e intérpretes chinês/português e português/chinês, sendo estas as duas línguas, línguas oficiais de Macau.

Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês [B.E.Chin.]

Opções Plano de Estudos Disciplinas

Código	Unidade	Créditos
CHIN0101	Chinese 1: Reading, Writing and Listening	4
CHIN0102	Chinese 2: Reading, Writing and Listening	4
CHIN0103	Intermediate Chinese Grammar	4
CHIN0104	History and Culture of Macao	2
PORT0101	Portuguese I	6
PORT0102	Portuguese II	6
PORT0103	Portuguese Grammar I	4
PORT0104	Portuguese Grammar II	4
PORT0105	Portuguese Grammar III	4
PORT0106	Portuguese Grammar IV	4
PORT0107	Portuguese Grammar V	4
PORT0108	Portuguese Grammar VI	4
PORT0109	Portuguese Grammar VII	4
PORT0110	Portuguese Grammar VIII	4
PORT0111	Portuguese Grammar IX	4
PORT0112	Portuguese Grammar X	4

Figura 1: a localização da disciplina Leitura Extensiva em língua portuguesa no plano curricular do curso de licenciatura em tradução e interpretação chinês/português e português/chinês.

4.2 Uma proposta de unidade didática da Leitura Extensiva II

Com base no que expomos ao longo do artigo, apresentamos a seguir uma proposta de unidade curricular com o objetivo de justificar as nossas visões para elaboração de uma aula de leitura extensiva. Uma vez que essa disciplina foi desenhada para alunos do segundo ano da BLCU, que estão fazendo intercâmbio no IPM, tendo já cursado a Leitura Extensiva I, no segundo semestre do curso, eles vão cursar Leitura Extensiva II no terceiro semestre. São distribuídos 2 créditos para essa disciplina, por isso, cada semana há duas horas de aula. Para melhor localizar a unidade didática que apresentamos dessa sessão, evidenciamos os conteúdos principais dessa disciplina, que são três blocos de leitura: textos narrativos, textos jornalísticos e textos folclóricos sobre manifestações

culturais dos países de língua portuguesa. À sequência cronológica da aula, nesta unidade didática, é aula para falarmos sobre a capoeira do Brasil.

Na primeira secção, ao revisar o conteúdo da crónica “mudar de vida” escrita por uma escritora portuguesa Margarida Pinto²⁰, na qual a autora mencionou vários momentos de aventura e de sonho, introduzimos aos alunos a capoeira que praticada popularmente no Brasil e até em todo o mundo, com exposição de um pequeno vídeo sobre os movimentos da capoeira. Trata-se de uma etapa de “contextualização” ou “aquecimento”.

Em seguinte secção, apresentamos o texto “capoeira” para eles lerem em 10 minutos e depois tentarem responder as perguntas.

²⁰ Disponível em TAVARES, A. Português Século XXI 3. Lisboa: Lidel, 2018, p.107.

apresentando ao público brasileiro Getúlio Vargas, pelo mestre Bimba. Mais tarde, o tipo de música e o som dos atabaques, que são os tambores que acompanham o berimbau, estabeleceram outras manifestações de luta por causa de uma briga (uma versão do antigo duelo) em duas ocasiões festivas onde se jogava capoeira para celebrar um encontro. Todos que viviam os atabaques são conhecidos.

Muitos estudos sócio-antropológicos deram à capoeira um status cultural bem merecido, mas é sua magia que perpetua sua popularidade. Quem a sente, não resiste à sua magia, seja como praticante ou simplesmente observador.

Em novembro de 2014, a capoeira foi considerada patrimônio imaterial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para reconhecimento dos que a praticam e, sobretudo, dos que tentam passar os ensinamentos a outros. Nesse momento, há vários grupos de capoeira na China, como os em Macau, Heilong, Shanghai, etc. Porém, essa presença é ainda muito tímida.

II. Depois de ler o texto, responda as perguntas.

1. O que é capoeira?
2. Por que a capoeira é um esporte barato e simples de ser praticado?
3. Qual é a origem da capoeira?
4. Por que há tanto interesse cultural na capoeira?
5. Qual denominação você daria à capoeira? Porquê?

Figura 2: Leitura de texto e as perguntas

Esta seção envolve atividades de compreensão do texto que não somente promovem as práticas de recursos linguísticos, mas também estimulam os alunos a refletir na sua experiência da vida, por exemplo, a pergunta 5 na Figura 2. As perguntas são mais abertas, esperando-se ter uma interação mais rica, compartilhando entre os alunos a sua ideia em termos de questões listadas.

A próxima sessão trata-se de uma discussão com foco na interculturalidade. O enunciado é seguinte: você conhece ou pratica outra arte marcial chinesa ou de outra origem nacional? Quais diferenças e/ou similaridades tem comparada com a capoeira em

termos de natureza, formas de prática e sua popularização no mundo? Nesta sessão, os alunos são estimados a refletir a sua cultura comparada com a capoeira. E depois fazer uma comparação considerando as diferenças e similaridades. Isto é tratado como uma produção oral e uma interação em sala de aula, na qual constrói o conhecimento conjunto.

A última sessão focaliza-se no uso da língua na prática. Trata-se de uma composição: imagina que você trabalhe com a divulgação cultural no Ministério da Cultura e Turismo da República Popular da China e tenha uma missão de apresentar 中國武術 (Kung Fu Chinês) em 20 minutos, no Encontro de Heranças Imateriais dos Países de Língua Portuguesa em Macau. Prepare o seu discurso, incluindo os aspectos mais relevantes, como a história e a forma de prática, por exemplo.

Primeiramente, os alunos precisam entender o gênero do texto lido nesta aula, que é uma apresentação da capoeira. Segundo, pede-se para se fazer uma composição do mesmo tipo para se apresentar no determinado contexto – um Encontro de Heranças Imateriais dos Países de Língua Portuguesa em Macau. Aqui, a tarefa integrada de leitura e escrita coloca os alunos em uma situação comunicativa em que precisam se esforçar para identificar o contexto, o interlocutor, o propósito etc. Nesse sentido, os alunos estão incentivando para usar a língua estrangeira na prática, que muito provavelmente acontece no seu futuro trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a situação da Leitura Extensiva como uma disciplina ou unidade curricular no curso de licenciatura de português na China, de um olhar crítico, buscando refletir e repensar os conceitos relacionados com esta matéria em causa, como a língua, a cultura e a dicotomia forma-uso, para ter melhor elaboração dos materiais didáticos para aprendizes chineses e assim fornecer-lhe os espaços de interação reflexiva e intercultural. Partindo da separação das habilidades de leitura e de escrita, ocorrida ainda comumente no ensino-aprendizagem de PLE na China, o que não satisfaz mais as necessidades atuais dos alunos nem os requisitos das referências para aprendizagem de línguas estrangeiras, apresentamos uma proposta de leitura-escrita integrada na Leitura Extensiva. Ao pensar a importância da cultura, baseada na nossa prática com os alunos chineses, concluímos que a aula de Leitura Extensiva é e deve ser sempre um espaço privilegiado para tratar as questões culturais, desenvolver as práticas reflexivas de conhecimentos mais variáveis em relação das línguas portuguesas, pois o português é uma língua pluricêntrica, e assim como um campo fértil para construção de identidades. Esperamos que esse artigo pode inspirar a prática de professores de PLE na China e em outras realidades, e também possibilitar aos interessados conhecer um pouco mais o ensino de português como língua estrangeira na China.

REFERÊNCIAS

BIZARRO, R. *Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos*. Revista LINGVARVM ARENA, v.3, p.117-131, 2012.

DUARTE, I. M. *Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira?* In: ANDRADE, C. P.; MICHELETTI, G.; SEARA, I. R. (Org.). *Memória, discurso e tecnologia*. São Paulo: Editora Terracota, 2016, p.217-236.

MENDES, E. *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*. Revista Entrelínguas, v.1, p.203-221, 2015.

GROSSO, M. J. *O discurso de ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007.

SONG, H. Y. A Influência do plano curricular na empregabilidade e prossecução académica dos alunos dos cursos de língua portuguesa – o caso da Universidade de Ciência e Tecnologia (UCTM). In: GROSSO, M. J. & ZHANG, J. (Orgs.). *A promoção do português em Macau e no Interior da China*. Macau & Lisboa: Universidade de Macau e LIDEL, 2018, p. 36-53.

TEIXEIRA E SILVA, R. *Forma e uso no ensino de línguas e a formação do professor de português língua não materna*. Revista ABRAFEL, v.8, p.150-161, 2011.

YAN, Q. R. O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In: YAN, Q. R.; FLEIDE, D. A. (Orgs.). *O ensino de português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal: EDUFRN, 2019, p. 24-52.

ZHANG, F. F. *Uma proposta de unidade didática de português como língua estrangeira com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso*. Revista Oriente do Português, v.1, p.1-12, 2019.

ZHANG, X. *Português língua estrangeira (PLE) na China: reflexões teóricas e práticas sobre o lugar da gramática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Revista Prolíngua, v.15, p.82-93, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Dedicam-se à organização das coletâneas *Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas* e *MESCLAR - Matizes na Educação Superior: conhecimentos, leituras, aplicações & reflexões*.

Profa. Dra. Lídia Spaziani

Doutora e Mestra em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP. Desenvolve pesquisa no grupo de pesquisa Linguagem e Cognição da USP.

Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo

Doutora em Estudos da Tradução pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP e Mestra em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL. Desenvolve pesquisas como líder do grupo COMINTER – Grupo de Pesquisa em Interpretação Comunitária. Coordenadora dos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete da Universidade Nove de Julho - UNINOVE.

Prof. Esp. Roger Henrique Pozza

Especialista em Docência Universitária e Licenciado em Letras: Língua Portuguesa/Literaturas pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Atualmente é licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UNIÍTALO.

SOBRE OS AUTORES

Prof. Dr. Alex Santana França

Professor universitário, pesquisador e escritor. Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2002-2009), Especialização em Metodologia do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE) e Argumento Pós-graduação (2008-2010), Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2010-2012) e Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2014-2018). Desenvolve pesquisa sobre literatura, fotografia e cinema de países africanos e afrodiáspóricos. Tem poemas e textos acadêmicos publicados em livros, revistas eletrônicas e impressas, e em anais de eventos nacionais e internacionais. Possui experiência docente na educação básica, técnica e superior (graduação e pós-graduação). Atua na curadoria e crítica de cinema. **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Me. Brain Daniel Tachiua

É Docente da Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane desde 2009 e trabalha nas disciplinas de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Didáctica Geral, Língua Portuguesa I, II e III, Mundo Lusófono e Práticas Pedagógicas. Possui mestrado em Educação/Ensino do Português pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2014). Em 2008 concluiu a Licenciatura em Ensino do Português na Universidade Pedagógica Delegação da Beira. Tem

experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Em 2012 participou no Seminário Inter-universitário subordinado ao tema Universidade Africana Do Colonialismo ao Movimento Popular. Em 2011 Apresentou, nas Jornadas Científicas organizadas pela UPQ, o trabalho intitulado Termos da Gíria Futebolística Caso das Equipas da Cidade de Quelimane. Participou também nas Jornadas Científicas de 2010, apresentando o tema A Problemática da Leitura nas Escolas Secundárias. Já publicou entre outros artigos: As Práticas Pedagógicas na Universidade Pedagógica:- O dia-a-dia do Estudante Praticante/estagiário, no Jornal Diário de Moçambique em 2010 e Português Europeu vs Português Brasileiro no Contexto Escolar Moçambicano, também no Jornal Diário de Moçambique em. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Dra. Carina Fior Postingher Balzan

Possui graduação em Letras-Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas Literaturas (2004) e Mestrado em Letras e Cultura Regional (2008) pela Universidade de Caxias do Sul, Especialização em Educação de Jovens e Adultos - Proeja (2010) pelo IFRS/UFRGS e Doutorado em Letras (2018) pela Universidade de Caxias do Sul/Uniritter. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, atuando nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Leitura e Formação de leitores. Participa de projetos de pesquisa e extensão voltados ao ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

Professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) e do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fez Doutorado (2014) e Mestrado em Linguística (2009), Especialização em Linguística e Ensino do Português (2007) e Graduação em Letras- Português (2005) na Universidade Federal do Ceará. Faz parte, desde 2010, do Grupo de Estudos Linguísticos e Discurso Autobiográfico (GELDA). Fez estágio pós doutoral (2018-2019), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, interessando-se, principalmente, pelos seguintes temas: ensino de língua materna e de língua de sinais, com ênfase no ensino e aprendizagem e na formação do professor. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Dra. Eliana Crispim França Luquetti

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, mudança linguística; sociolinguística, linguística aplicada ao ensino de línguas, variação, formação de professores, alfabetização e letramento, ensino de leitura, livro didático e seus usos, léxico e gêneros textuais. Além disso, atua e coordena disciplinas das

licenciaturas em EAD: Prática de Ensino III e Educação Infantil do CECIERJ/ CEDERJ, na modalidade a distância (desde 2010). E, também, atua como avaliadora do Sistema nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis). **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Dr. Enísio Guilhermina Cuamba

Possui graduação em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique e mestrado em Educação/ Ensino de Português pela mesma universidade, onde actua como Assistente Universitário, desde 2006 e Professor Auxiliar, desde 2019. Actualmente, é doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (PEC-PG/CAPES) e exerce a função de Director do Centro de Investigação em Educação e Humanidade - Universidade Licungo. Tem experiência na área de Literatura Moçambicana, Práticas Pedagógicas em Ensino de Português e Análise do discurso de orientação francesa. É membro do Grupo de Estudos GEDUEM (UEM/CNPq). **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Me. Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Graduado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes. Actualmente, também faz especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atua como professor

efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza da área de Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nos estudos de Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, à leitura e seu ensino, bem como ao ensino de produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica, à formação de professores de língua materna e estrangeira, aos estudos do letramento. Interessa-se, ainda, pelo estudo de narrativas autobiográficas em sua vertente teórica e metodológica. **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Me. Iago Pereira dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL/UENF) - 2018-2020 e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) - 2013-2017. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Ma. Jacilda de Siqueira Pinho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005) e graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2003). Atualmente é professora da Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini e professora da Escola Estadual João Batista de Almeida. Possui especialização em Literatura e Linguística, pela Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais, Coordenação pedagógica pela UFMT e especialização em Pedagogia Empresarial pela União de Ensino Superior de Diamantino. Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisa e-Urbano: da constitutividade do espaço pelo

digital (Unicamp-Universidade Estadual de Campinas) Laboratório de Estudos Urbanos. **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Dr. Josenildo Barbosa Freire

Possui graduação em Letras pela UEPB (2004) e Pós-Graduação, em nível de Especialização, em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa pela UFRN (2006) . Em 2011, concluiu o Mestrado no Proling/UFPB na área de Concentração Teoria e Análise Linguística, com pesquisa voltada para a Sociolinguística. Tem Doutorado em Linguística (2016), pela UFPB . Atualmente é professor de Língua Portuguesa da rede pública de Educação Básica no Estado do Rio Grande do Norte. As áreas de interesses de pesquisas são: Variação, Estilo, Atitude e Percepção Linguística, produção de textos e áreas afins e Ensino. Nos últimos anos, voltou sua atenção, também, para análise de textos escolares produzidos por alunos do Ensino Fundamental, nos quais busca-se descrever e analisar diferentes aspectos dessas produções escritas. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Ma. Lenir Maria de Farias Rodrigues

Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso/ Câmpus Sinop (2018). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997) e em Enfermagem - Università degli Studi di Padova (2006). É professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Mato Grosso, atualmente, lotada na Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino, Sinop-MT. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento

literário, multiletramentos, literatura contemporânea e literaturas africanas de língua portuguesa. **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Me. Maurício Bernardo Cigarros

Possui mestrado em Jornalismo e Estudos Editoriais pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2016). Atualmente é assistente estagiário da Universidade Pedagógica - Moçambique. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa. Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa e Bacharel em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica de Moçambique. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Dra. Patrícia Gimenez Camargo

Doutora em Estudos da Tradução pela Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP e Mestra em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL. Dedicar-se à organização da coletânea MESCLAR – Matizes na Educação Superior: conhecimentos, aplicações & reflexões e da organização da coletânea Faces da Leitura e da Escrita: teorias & práticas. Desenvolve pesquisas como líder do grupo COMINTER – Grupo de Pesquisa em Interpretação Comunitária. Coordenadora dos cursos de Letras e Tradutor e Intérprete da Universidade Nove de Julho - UNINOVE. **(Texto informado pelo autor)**

Profa. Ma. Priscila Sandra Ramos de Lima

Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) 2019. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade

Estadual do Ceará (UECE) 2018. Graduada em Letras/Inglês Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2014. Professora Efetiva de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC/CE). **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

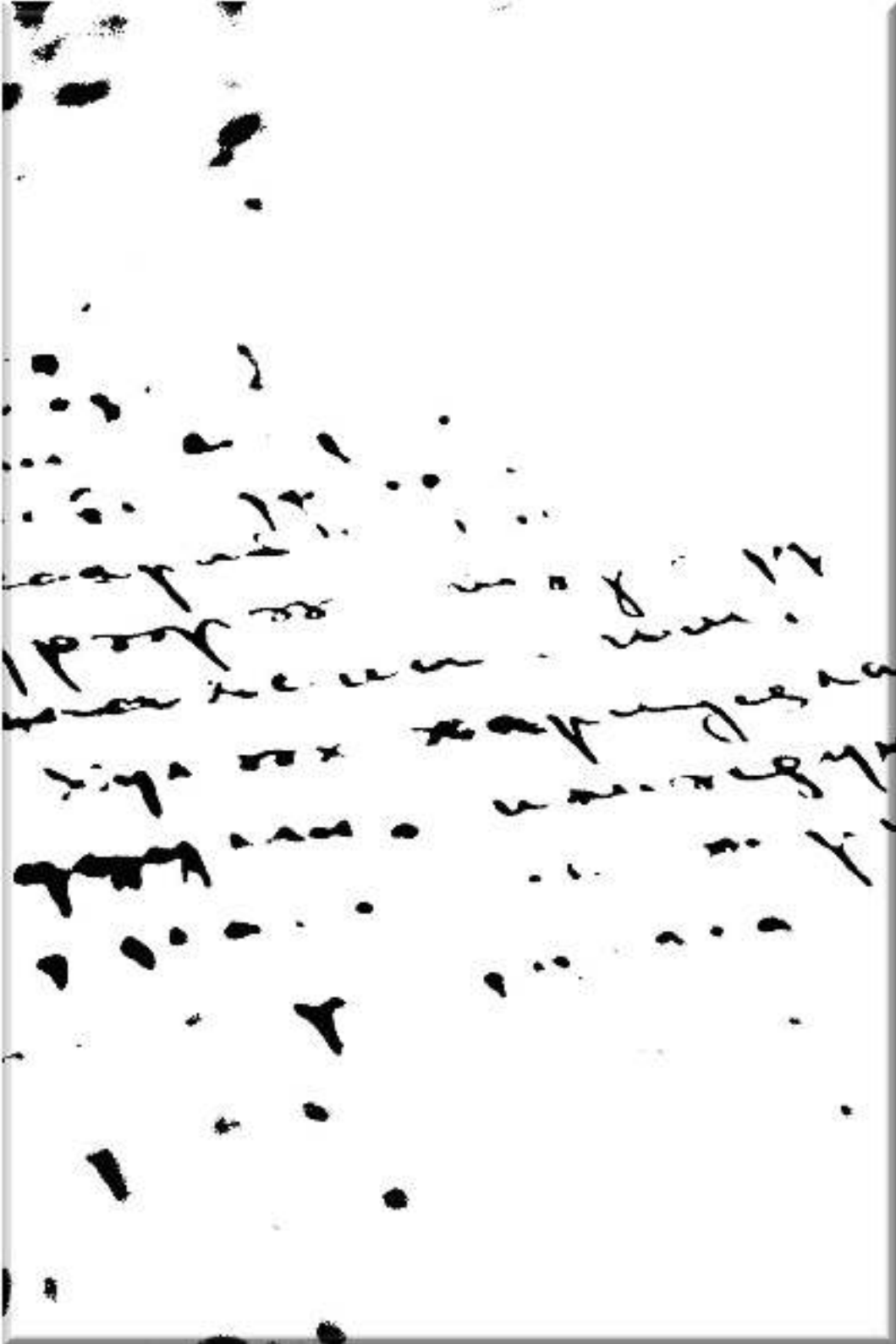
Possui graduação em Comunicação Social Jornalismo pela Universidade Católica de Pernambuco (1982), graduação em Letras Inglês e Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), graduação em Letras - Bacharelado Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atualmente é professor associado I da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, linguagem, análise de discurso, educação e cognição. Coordeno a disciplina Português Instrumental - EaD UENF/CEDERJ. **(Texto informado pelo autor)**

Prof. Me. Xiang Zhang

É doutorando em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP). É mestre em letras (Língua Portuguesa e Estudos Interculturais - Linguística Aplicada) pela Universidade de Macau (UM). Possui licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Jiaotong de Lanzhou, China.

Interessa-se por estudos de linguagem, cultura, interação e cognição. Desenvolve trabalhos sobre PLE/PL2 para falantes língua materna chinesa na China e em Macau, Português como Língua Adicional e Chinês como Língua de Herança no contexto da imigração chinesa no Brasil. Atualmente integra o grupo de pesquisa "Linguagem e Cognição", com estudos no âmbito das relações entre usos linguísticos e processos sociocognitivos.

(Texto informado pelo autor)



The Lord we need
 our hearts are
 broken and we
 are in need of
 his love and
 his grace
 Amen