



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

PRÁTICAS DE LETRAMENTO: AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Evanice Guedes Aquino;

Elciane de Lima Paulino;

Maria da Fátima de Souza Aquino.

Universidade Estadual da Paraíba – Profletras (profletraschuepb@gmail.com)

Este artigo tem por objetivo apresentar as possibilidades de produção de sentidos no processamento do gênero textual memórias literárias com vistas à aquisição de conhecimentos e estratégias de leitura pelos alunos do 8º Ano do ensino fundamental, do Centro Educacional Edivardo Toscano, conseqüentemente, contribuir para a superação em favor de letramento dos discentes. Os indicadores oferecidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) mostram que os níveis de proficiência em leitura refletem os sintomas de insucesso das propostas de letramento escolar. Com base em referenciais teóricos, tais como, SOARES, MARCUSCHI, KLEIMAN, KOCH, BAKHTIN, DOLZ, organizou-se uma seqüência didática por meio de oficinas cujas atividades levaram os alunos a perceber, que diante de um texto, o leitor realiza simultaneamente vários passos interpretativos simultaneamente orientados, contribuindo, enfim, para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de competências leitoras. Além disso, a escolha do gênero parte do princípio de que todos têm experiências vividas no passado que podem ser contadas da maneira como lembradas no presente, possibilitando o acesso às vivências socioculturais, à modalidade discursiva ou estrutural e o estilo e, por isso, é um gênero adequado para a construção de saberes na escola. Desse modo, tornou-se viável também a relação com outros gêneros como, entrevistas, fotografias antigas, narrativas orais, e outros resultantes de pesquisas, fundamentais para a inserção e participação social dos alunos em eventos de letramento. A partir das atividades exploraram-se os conhecimentos que temos organizados na memória mobilizados durante as práticas de leitura e produção de sentido pelas estratégias cognitivas.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Conhecimentos, Produção de Sentido.

INTRODUÇÃO

Os avanços teóricos à luz das pesquisas no campo da linguagem, especificamente, da linguística textual têm conduzido professores de língua portuguesa a reflexões quanto ao conceito de língua adotado na prática de ensino, o qual reflete os resultados de aprendizagem da leitura, bem como, os conteúdos priorizados, métodos utilizados, e toda conjectura envolvida no processo de construção de conhecimentos necessários para a formação de um leitor crítico e participativo, capaz de produzir discursos, transformar a realidade, a partir destes, exercendo sua cidadania.

Já é sabido que as práticas tradicionais de ensino da leitura não abrangem a gama de possibilidades de trabalho nessa área, principalmente, em se tratando de uma perspectiva discursiva, como também, não atendem às reais necessidades dos alunos, se levados em consideração tanto os



pressupostos teóricos de Saussure, como seus seguidores e todos os postulados posteriores que, por sua vez, antecedem as teorias interacionistas:

“O estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto inferioridade e forma [...]. A forma era o resíduo estável da convenção social e o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de uma análise controlada.” (MARCUSCHI, 2008, p. 32)

Além disso, os resultados de avaliações externas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) mostram que os níveis de proficiência em leitura vêm refletindo os sintomas de insucesso das propostas de letramento escolar, principalmente, em termos de letramentos e de capacidades leitoras. Ou seja, a prevalência do ensino de regras gramaticais dificulta o domínio do uso da língua nas diferentes esferas da comunicação.

Por esse motivo, o conceito de língua adotado nesta pesquisa “... não deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008 p. 61), assim como a leitura fundamenta-se na concepção interacionista: “entendida como um processo de produção que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor.” (PORTO, p. 24)

Foi nessa visão que se tomou como ponto de partida o estudo do gênero “memórias literárias”, por se constituir numa prática discursiva e literária capaz de envolver os interlocutores em situações reais ou imaginárias em que os autores rememoram o passado, recorrendo a figuras de linguagem, escolhendo as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor a experiências vividas pelo autor no passado, porém da forma como são lembradas e contadas no presente. Para BACHTIN, 1992, p.279:

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados... que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático, ... mas também, e sobretudo, por sua construção composicional... Esses três elementos ... fundem-se indissolivelmente no



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.”

A partir de tais considerações, objetivou-se apresentar as possibilidades de produção de sentidos no processamento do gênero textual memórias literárias com vistas à aquisição de conhecimentos e estratégias de leitura pelos alunos, conseqüentemente, contribuir para a superação em favor de letramento dos discentes, público-alvo da pesquisa.

Não se pretende, contudo, explicar ou descrever fenômenos sintáticos, morfológicos ou fonológicos da língua, mas das formas textuais do gênero memórias literárias, em que se ativam diferentes tipos de conhecimentos: linguístico, enciclopédico ou conhecimento de mundo, conhecimento interacional (ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural), mobilizados por estratégias sociocognitivas, como se vê nos estudos de KOCH.

Vale salientar que, “assim como o mesmo texto pode ser lido de modos diferentes, segundo os elementos da situação que contextualiza a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção textual) segundo as características da prática situada.” (KLEIMAN, 2005, p. 29)

Em razão disso, outros gêneros como entrevistas, narrativas orais, fotografias antigas, e textos resultantes de pesquisas serão apresentados durante a pesquisa por serem fundamentais para a construção do gênero em estudo, como também para a inserção e participação social dos alunos em eventos de letramento.

“Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2006, p. 18)

A partir das atividades apresentadas na metodologia deste trabalho, cujos objetivos didáticos delimitam-se aos propostos e já supracitados, exploraram-se os conhecimentos que temos organizados na memória mobilizados durante as práticas de leitura e produção de sentido pelas estratégias cognitivas, oferecendo-se oficinas dentro de uma sequência didática que viabilizou os resultados apresentados e discutidos no âmbito deste artigo.

METODOLOGIA



Numa sociedade tão complexa onde as ações humanas são perpassadas por práticas discursivas situadas, é imprescindível incentivar a leitura de todos os tipos de textos, de modo a adquirir autonomia para o acesso ao saber e à inserção no mundo letrado. Mas para que isso se torne possível, o professor de Língua Portuguesa deve contribuir para a apropriação de estratégias de leitura que permitam o desenvolvimento da capacidade verbal, a aquisição de conhecimento da língua, bem como para a consciência das complexas relações entre língua, representação e formação social, partindo-se da observação das situações comunicativas em que os gêneros se situam e quais elementos linguísticos os caracterizam.

Pensando nessas contribuições para o ensino de língua, delimitamos o estudo do gênero memórias literárias como eixo para a aquisição de conhecimentos (linguístico, enciclopédico ou de mundo, interacional – ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural) mobilizados pelas estratégias de leitura. Para isso, buscaram-se as contribuições de um pesquisador e teórico que, como outros pesquisadores, tem se dedicado a elaborar propostas didáticas (como a sequência didática), para o ensino de língua, o Prof. Dr. Joaquim Dolz:

“Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras.”

(In: Caderno do Professor. Olimpíada de Língua Portuguesa, p. 14)

A sequência organizou-se em cinco oficinas, de modo a oferecer condições estratégicas para facilitar a produção de sentidos do gênero abordado:

Na oficina 1, visando a importância de os alunos terem acesso a um número razoável de textos de referência, pertencentes ao gênero estruturante, levou-se para a sala de aula vários textos de memórias literárias, tais como: “Menino de Engenho”, José Lins do Rego; “O menino no espelho”, Fernando Sabino; “Transplante de menina”, Tatiana Belinky; “Por parte de pai”, Bartolomeu Campos Queirós; “Anarquistas graças a Deus”, Zélia Gattai; “A menina que fez a América”, Ilka Brunhilde Laurito; “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, Machado de Assis; “Memórias de um sargento de milícias”, Manuel Antônio Almeida, dentre outros.

A partir do contato inicial com o gênero, os procedimentos foram didatizados em tarefas, chamados de preparação para a leitura. Assim, os alunos ativaram o conhecimento enciclopédico ao ler o título de cada obra, fazendo-se antecipações em relação ao conteúdo da leitura, através da temática, aos seus valores e posições frente aos conteúdos. Após essa introdução, viabilizou-se o planejamento de novas atividades para a ampliação do conhecimento de mundo.



Na oficina 2, selecionaram-se textos que se assemelham ao gênero memórias, tais como diário, relato histórico e a autobiografia, por terem como principal ponto de partida experiências vividas pelo autor. O principal objetivo desta oficina foi identificar textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, como também conhecer a macrocategoria ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos. Dirigiu-se a atenção da turma para essas dimensões textuais, utilizando-se questões sobre como se organizam os textos; quais são suas partes e como progridem; quais elementos de organização são recorrentes nos gêneros e quais os diferenciam; quais conteúdos estão associados de modo estável à construção desses gêneros; que recursos estilísticos estão ligados aos gêneros apresentados; qual o formato dos textos.

Na oficina 3, as atividades se constituíram em explorar o plano global dos textos de memórias literárias, além de observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos. Com os textos “Por parte de pai”, Bartolomeu Campos Queirós; “O menino no espelho”, Fernando Sabino e “A menina que fez a América”, Ilka Brunhilde Laurito, os alunos em grupos leram recortes de fragmentos dos textos, com o objetivo de situar-se no tempo e principalmente no espaço em que se passam as lembranças do narrador. Algumas estratégias foram utilizadas, como localizar os implícitos para a leitura global do texto; fazer inferências quanto à escolha de palavras que constituem o ponto de vista ou posição do locutor, as antecipações que o texto faz da identidade do leitor e os objetivos pretendidos pelo autor do texto na situação de interação promovida.

Para a oficina 4, os alunos foram preparados para analisar marcas linguísticas presentes nos textos, tais como o uso de palavras e expressões para remeter ao passado; usos e flexões dos tempos verbais. Portanto, a partir desses conhecimentos pôde-se compreender a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Na oficina 5, selecionou-se o texto “Transplante de menina”, de Tatiana Belinky para a retomada de ações linguísticas configuradas no texto, utilizadas com o objetivo de usar a própria língua para enfatizar algo, permitindo ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do leitor. Dessa forma, os recursos linguísticos, intertextuais e semânticos foram explorados durante esta oficina.

RESULTADOS



Durante a realização da primeira oficina, observou-se que os alunos não tinham familiaridade com o gênero memórias literárias nem com a prática de visitas à biblioteca para leitura com a finalidade de entretenimento, informação ou para ampliar o repertório cultural. Sendo assim, as atividades promovidas nesta etapa permitiram o contato inicial com o gênero proposto, como também a conscientização acerca da importância da inserção no mundo da leitura.

Os conhecimentos de mundo apresentados durante as discussões acerca dos elementos de ilustração, cores, signos, ou seja, observação em todos os aspectos da capa foram determinantes para que os alunos pudessem estabelecer comparações e relatar impressões sobre o que foi apresentado.

Após o contato com outros gêneros semelhantes ao estudado, eles puderam perceber as diferenças e semelhanças quanto ao tratamento temático e estilístico; aos recursos formais utilizados; às características e estratégias dos textos; ao gênero e ao locutor/interlocutor. As propostas de leitura aproximaram os alunos de situações originais de criação no domínio de gêneros primários e secundários, como classificados por Bakhtin.

Com a aplicação da oficina 4, em que se mobilizaram o conhecimento comunicacional e o ilocucional, os resultados possibilitaram uma quantidade de informação necessária para a situação comunicativa concreta e para a percepção da adequação do gênero textual à tal situação. Também foi possível que o alunado reconhecesse os objetivos e propósitos pretendidos pelos autores dos textos, na situação de interação apresentada.

Se antes os alunos ao se depararem com um termo desconhecido, sentiam a necessidade de recorrer ao dicionário, após esse trabalho, eles identificaram que algumas vezes a definição aparece no próprio texto ou ainda pelo próprio contexto situacional, sendo desnecessário essa pesquisa como primeiro plano. Aprenderam também que o locutor faz uso de recursos linguísticos conforme os objetivos a que se propõe.

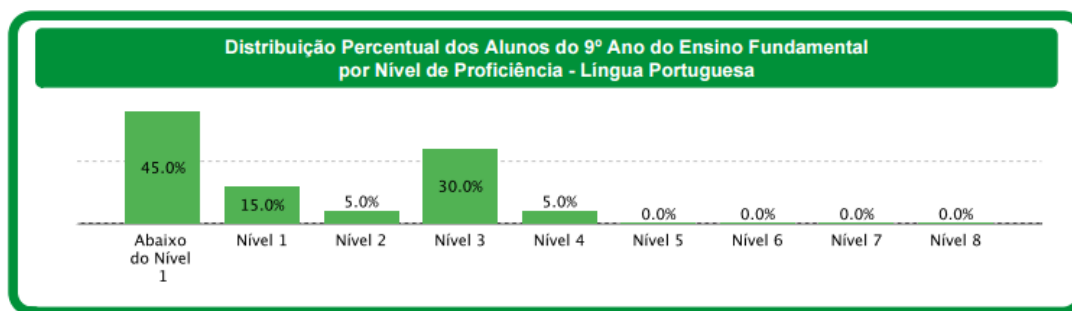
Além dos objetivos predefinidos serem alcançados, alguns mais plenamente que outros, observou-se a riqueza de fazer um trabalho de leitura voltado para a produção de sentidos, uma vez que instrui o aluno a interagir de modo eficaz com o texto, mobilizando diferentes estratégias e conhecimentos imprescindíveis no ato de ler. Assim as aulas de língua portuguesa contribuem na formação de cidadãos, de indivíduos letrados capazes de participar culturalmente na sociedade.

DISCUSSÃO



Paulo Freire, patrono da educação brasileira, afirmou que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si mesmos, do seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais”. Nesta acepção, preocupados com a realidade histórico-cultural dos alunos, público-alvo da pesquisa, e os resultados de suas aprendizagens no contexto nacional, através de avaliações externas como a Prova Brasil, especialmente, no que tange à leitura e produção de sentidos, buscou-se concretizar uma forma possível de superação em favor de processos mais eficazes de letramento das camadas populares.

Os indicadores oferecidos pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sobre o Centro Educacional Edivardo Toscano, mostram que os níveis de proficiência em leitura refletem os sintomas de insucesso das propostas de letramento escolar, principalmente, em termos de letramentos e de capacidades leitoras, como se observa no gráfico a seguir:



Diante desse quadro, e conforme o Boletim de Desempenho dos resultados da Prova Brasil 2013, disponibilizado pelo INEP, percebe-se que 45% dos alunos que se submeteram à avaliação estão abaixo do nível 1, cujo desempenho mostrou-se inferior a 200 pontos. Não há uma descrição para este nível no boletim. No nível 1, enquadraram-se 15% desses alunos - significa dizer que reconhecem expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagem e artigos de opinião; inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.

Já no nível 2, apresenta-se um número de 5%, são aqueles capazes de localizar informações explícitas; identificar tema e assunto; reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções; reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens; inferir efeito de sentido de repetição.

No nível 3, percebe-se um quantitativo de 30 % desses alunos, indicando a capacidade de, além das anteriores, identificar os elementos da narrativa; reconhecer a finalidade de textos; reconhecer relação entre pronomes e seus referentes; interpretar o sentido de conjunções, de



advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais; comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema;

O nível mais elevado atingido por esses alunos foi o 4, ou seja, apenas 5% deles apresentam as competências listadas nos níveis anteriores e ainda são capazes de reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em gêneros diversos; reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes; reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas; inferir tema, tese e ideia principal; inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia.

Para avaliar essas competências, utilizaram-se, no exame de 2013, os gêneros charges, crônicas, fragmento de romances, poemas, lendas, fábulas, letras de músicas, verbetes, entre outros.

Diante de tais considerações, há uma necessidade de reflexão acerca do ensino da leitura em sala de aula, e não é de hoje, mas desde a metade da década de 80, que pesquisadores trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita, em diversas esferas de atividade, propondo mudanças nesse sentido. No entanto, as aulas de língua materna não têm superado a visão retrógrada de privilegiar conteúdos de metalinguagem. É o que se conclui com os resultados do SAEB.

“Esta visão de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para os fenômenos dialógicos e discursivos”. (MASCUSCHI, 2007, p.28)

Além disso, a abordagem realizada nos documentos oficiais da educação reflete a necessidade de práticas escolares condizentes com as práticas sociais. A avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil, por exemplo, traz uma gama de gêneros textuais imbricados entre diferentes tipos de conhecimento, que, por sua vez, são mobilizados por estratégias de leitura. Caso o professor não se proponha a trabalhar com essa perspectiva interacionista da linguagem, capacitando o aluno a produzir os sentidos do texto, através do desenvolvimento de habilidades e competências, certamente, os resultados tendem a ser cada vez mais excludentes.

“Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (PCNs, 2007, p.21)



Redimensionar o ensino de língua materna, trazendo eventos de letramento para o ambiente escolar, é um grande desafio, pois requer por parte dos docentes conhecimentos acerca das condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, seja pelo conteúdo temático, estilo verbal, seja por sua construção composicional.

Isso quer dizer que, letrar não é simplesmente um método, já que não se trata de organizar um conjunto de meios para fins específicos, também não é alfabetização, pois não se trata de levar o aluno a codificar e decodificar, nem é habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades - disso, Kleiman, 2005, fala com propriedade.

Finalmente, acredita-se que a sequência didática proposta nesse trabalho foi uma tentativa de oferecer a essa clientela um ensino coerente com os anseios socioeducacionais. É notório que viabilizar essas aprendizagens na escolarização implica um projeto de anos. Entretanto, os princípios e os conceitos que fundamentam o conjunto da escolaridade embasam cada etapa, cada aula, e trata-se de ir compondo esses conhecimentos e competências de modo progressivo. Acima de tudo, é bom lembrar que o manuseio de um gênero focal e a interação com textos pertencentes ao gênero permitirão essas aprendizagens, progressivamente.

CONCLUSÃO

O ensino de leitura na escola pública pode ser mais significativo, atingindo melhores resultados, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Embora essa tarefa seja possível, é importante conhecer uma boa referência teórica que aliada à prática possibilite ao professor de língua portuguesa uma conscientização de seu trabalho.

Embora o livro didático ofereça uma variedade de gêneros textuais para leitura, análise e reflexão, falta tempo para os docentes, em sua maioria, fazerem a análise crítica à luz das teorias existentes, tanto de sua prática quanto dos materiais didáticos usados nas aulas. Em consequência disso, o ensino de língua tem se limitado ao estudo de regras enfadonhas, retrocedendo em termos sociais e educacionais.

Considerar os avanços propostos pela análise do discurso ou a aquisição de conhecimentos e estratégias discutidos pela linguística textual é progredir em termos contextuais, principalmente quando se obtém os resultados esperados.

É verdade que muitas políticas públicas voltaram-se para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, mas diante do quadro discutido neste artigo, mudanças na prática de sala de



aula devem ser tomadas de forma emergente – apesar de tais mudanças acontecerem em sala de aula, necessitam de políticas eficazes fora dela, e que não envolvem apenas professores e alunos, e sim todos os envolvidos no sistema educacional brasileiro, desde os teóricos, aos políticos educacionais, professores e finalmente aos alunos.

Eis a complexidade do ensino de língua na sociedade brasileira: “pouco” se sabe sobre a dinâmica de seu processo e até mesmo do professor em seu “posto no cosmos”, e por isso essa inquietação por saber mais. Não se pretende fazer uma grande descoberta que torne o sistema homogêneo de ponta a ponta, até porque a heterogeneidade é uma característica que motiva essa busca pelo desconhecido. À medida que a sociedade se transforma, a educação vai exigindo novos contornos que dão sentido ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais na escola ou fora dela, especialmente, ao ensino de leitura.

Portanto, conscientes do ofício de professor, esta produção representa um esforço de tornar o trabalho com leitura em sala de aula não apenas sistemático pela abordagem metodológica a que se fez jus, mas muito mais significativo, pela intenção dessa busca contínua de melhorar os resultados estatísticos e da relevância didático-pedagógica de contribuir para um ensino mais democrático às pessoas de camadas mais populares da sociedade, pelo viés do letramento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil. **Avaliação do Rendimento Escolar 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.
- CLARA, Regina; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Memórias (Gênero Literário)**. Olimpíada de Língua Portuguesa. 5 ed. São Paulo: CENPEC, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- INEP. **Caderno Pedagógico da Prova Brasil**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: 2013.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP, 2010.



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.