

Dalve Oliveira Batista-Santos
Maria Perla Araújo Morais
(ORGANIZADORAS)

Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa: Confrontando e Ressignificando Práticas Silenciadoras



**Dalve Oliveira Batista-Santos
Maria Perla Araújo Morais
(ORGANIZADORAS)**

**ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONFRONTANDO E
RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS
SILENCIADORAS**



PALMAS - TO

2020

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidiane Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

B333e

Batista-Santos, Dalve Oliveira.

Ensino e aprendizagem de língua portuguesa: confrontando e ressignificando práticas silenciadoras / Organizadoras: Dalve Oliveira Batista-Santos; Maria Perla Araújo Morais – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

118 p. il. fots. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN978-65-89119-16-6

Inclui referências ao final.

1. Prática dialógica. 2. Leitura, ensino. 3. Práticas sociais. 4. Língua portuguesa, professor. 5. Formação. 6. Teoria, acadêmica. I. Maria Perla Araújo Morais. II. Título. III. Subtítulo.

CDD – 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CONSTRUINDO UM PERFIL DE LEITOR NA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA	7
<i>Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT-PUC/SP) e Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva (UFT)</i>	
O PAPEL DA INTERVENÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM ORDENAÇÃO E SE- QUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA PARA CRÔNICA	29
<i>Ângela Francine Fuza (UFT-UFSC/Capes) e Maria das Graças Alves dos Santos (UFT/ SEMED-TO)</i>	
PROPOSTAS PARA A LEITURA DAS LITERATURAS NÃO-HEGEMÔNICAS FRENTE AO VAZIO DO MUNDO	49
<i>Frederico José Andries Lopes (UFMT) e Maria Perla Araújo Morais (UFT)</i>	
PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-APRENDIZ SOBRE ENSINO DE LEITURA: UM CONFRONTO HEURÍSTICO	62
<i>Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT/PUC-SP) e Dalliny Pereira Matins (UFT)</i>	
PORTUGUÊS SEM LIMITES E DIÁLOGO DE CULTURAS: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS SOCIAIS EM UM CONTEXTO PLURILÍNGUE CONCORRENCIAL	83
<i>Lucimar França dos Santos Souza (UnB)</i>	
AS RELAÇÕES TEÓRICO-ACADÊMICAS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	97
<i>Ruy Martins dos Santos Batista (UnB)</i>	

APRESENTAÇÃO

Muitos textos se dedicam a pensar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e da Literatura tendo em vista a necessidade de transformações desses processos. A maioria dos estudos ora apontam para a revisão dos livros didáticos, ora para a denúncia da falta de estruturas das escolas, ora para a procura de novas metodologias de ensino. Em todas essas pesquisas, vemos o desejo de intervir nas práticas escolares numa tentativa de apontar caminhos e reconhecer os vários problemas com os quais a educação se depara.

Esta coletânea reconhece que existe um processo sem o qual não é possível ensino algum: trata-se da leitura. Sobre ela, acreditamos que o professor tem a sua disposição práticas dominantes que impossibilitam um ensino crítico e cidadão. Para reconhecer esse aspecto, bem como pensar em ações e práticas que lancem um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem, faz-se necessário também entendermos o papel da formação de professores. Os professores devem estar empenhados numa ação reflexiva sobre suas práticas na tentativa de formar cidadãos a partir do uso da língua.

Em vez de visualizarmos leitura como algo inerte e monológico, em que apenas um sujeito fala, seja ele o professor, o leitor ou o autor, acreditamos que ler é uma prática social. Sendo social, a leitura é dinâmica, pulsante e viva. Portanto, ler um texto é possibilitar o protagonismo do sujeito-leitor em sua interação com o texto. Não parece muito num primeiro momento, mas, se nos lembrarmos que todas as práticas escolares se fundam no silenciamento desse sujeito, a constatação é emancipadora. Na leitura de um texto, o sujeito-leitor se assume como autor ao dialogar com a língua, história e sociedade. Descobre-se como produtor de sentido, ouve outras vozes sociais e entende que a aprendizagem é uma ação reflexiva e crítica. Assim, interagir com um texto é sempre um ato de liberdade.

Fazer emergir novas práticas de leituras e novos olhares sobre as relações escolares implica também na redefinição do que se entende por formação de professores. Dentro de novas perspectivas, o professor deve atuar como um agente facilitador, intermediando os processos e dinâmicas sociais na sala de aula. Sua postura se assemelha ainda a de um pesquisador, uma vez que os novos paradigmas de ensino e aprendizagem rechaçam a ideia de que exista um conteúdo pronto e acabado (o saber), cujo único detentor é o professor. Na aula, a postura do professor é a de um intermediador dos vários atores sociais e saberes que estão sendo movimentados ali, contextualizando os sentidos e nos fazendo ver que o ensino se conjuga à vida.

Os docentes e pesquisadores que escreveram os textos que compõem essa coletânea concebem leitura como um processo dialógico em que o leitor, de maneira responsiva, interage com o texto e sociedade num processo de troca. Acreditam também na necessidade de o professor refletir sobre suas práticas, possibilitando que assuma novos papéis e transite por outros caminhos no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora Dalve Oliveira Batista-Santos e o pesquisador Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva, no capítulo “Construindo um perfil de leitor na prática dialógica de leitura”, investigam como se dá a construção do perfil de um sujeito-leitor-responsivo dentro dos processos de leitura. Para isso, confrontam as práticas de leitura dominante com a perspectiva de leitura dialógica em que a língua e o ato de ler não são vistos desvinculados do contexto social e do

sujeito. Acreditam que a epistemologia dominante silencia e exclui os sujeitos leitores, quando instituem a ideia de que o significado reside exclusivamente no texto lido e o aprendizado da língua é um processo individual. A pesquisa se apoia em Volóchinov, 2017; Bakhtin, 2003; 2013; 2015 dentro da perspectiva filosófica e linguística de linguagem e se enquadra na área da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente no ramo da LA Transgressiva quando se opõe à leitura centrada no monologismo (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016).

As pesquisadoras Ângela Francine Fuza e Maria das Graças dos Santos, no capítulo “O papel da intervenção docente e o trabalho com ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para *crônica*”, investigam o uso da ordenação e sequenciação de perguntas de leituras no gênero crônica. Com esse objetivo, realizam uma pesquisa com alunos do 9º. ano do Ensino fundamental no sentido de construir e interpretar as estratégias de intervenção de leitura realizadas a partir da crônica *A crueldade dos jovens*, de Walcyr Carrasco. Objetivam enfatizar o processo dialógico na produção de sentido quando se realiza a leitura. Além disso, reforçam o papel do professor na criação de formas de interação textual. A pesquisa encontra-se fundamentada na proposta teórico-metodológica da ordenação e sequenciação de perguntas (MENEGASSI, 2010; 2011; 2016; FUZA, 2017), a partir do viés dialógico de linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]).

A pesquisadora Maria Perla Araújo Morais e pesquisador Frederico José Andries Lopes, no capítulo “Propostas para a leitura das literaturas não-hegemônicas frente ao vazio do mundo”, discutem como o conceito de literatura está intrinsecamente relacionado à desigualdade brasileira. Defendem que as instituições sociais apenas legitimam a literatura de identidades hegemônicas, invisibilizando a produção de grupos não-hegemônicos. Estar consciente dessa exclusão é entender que nossa leitura da literatura é bastante parcial, uma vez que falta-nos o registro do “outro”. Por ter sido escrita a partir de um lugar de fala que reproduz o consenso, os textos literários são pouco diversos, apresentando formas de representar e intervir no mundo que coadunam com poderes hegemônicos. Nesse sentido, os pesquisadores defendem a leitura de textos literários de identidade não-hegemônicas, na tentativa de o sujeito leitor perceber as divergências, os contrassensos, o dissenso, condição fundamental para o fortalecimento das democracias.

As pesquisadoras Dalve Oliveira Batista-Santos e Dalliny Pereira Martins, no capítulo “Percepções de uma professora-aprendiz sobre ensino de leitura: um confronto heurístico”, têm por objetivo investigar as práticas de leituras desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa (LP), de uma escola pública de uma cidade, no interior do estado do Tocantins, a partir das observações de uma professora-aprendiz durante a realização do Estágio Supervisionado II. A pesquisa está fundamentada nos postulados teóricos advindos dos estudos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003) no que se refere à concepção dialógica de linguagem. Sobre a concepção de leitura dominante no contexto escolar e a leitura dialógica baseiam-se em Zanotto (2014), Zanotto e Sugayama (2016) e Batista-Santos (2018) entre outros pesquisadores que têm a leitura como temática. O quadro metodológico se respalda numa abordagem qualitativa de pesquisa, que fará uso das estratégias metodológicas de pesquisa documental. As pesquisadoras constatarem que ainda predomina nas aulas de LP a concepção dominante de leitura com exercícios mecânicos que privilegiam o ensino gramatical. Além disso, refletem que as atividades de leitura são direcionadas diversas vezes na concepção autônoma de letramento, distanciando os alunos de seu contexto, bem como silenciando-os na construção de sentidos.

O pesquisador Ruy Martins dos Santos Batista, no capítulo “As relações teórico-acadêmicas para uma formação crítico-reflexiva do professor de Língua Portuguesa”, apresenta reflexões

sobre as práticas da formação docente dos alunos do Curso de Letras. Para isso, discute, inicialmente, os pressupostos teóricos que permeiam o Estágio Supervisionado e enfatiza a necessidade de se pensar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa para a formação cidadã e crítica. Nesse sentido, reflete que as práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa se orientam por entendimentos de linguagem distintos, reforçando a importância de se pensar na concepção de língua como um processo de interação diante de outras concepções dominantes. Sobre a formação docente, chama atenção para a necessidade da ação reflexiva do professor, visando fomentar sujeitos críticos a partir do ensino da língua. Para observar essas considerações, o pesquisador nos oferece uma análise de entrevistas com professores-aprendiz e com o professor-orientador do Estágio Supervisionado de uma Instituição Federal. Chega a importantes conclusões a partir da análise das respostas e nos ajuda a entender que a prática docente nos proporciona contínuas reflexões e ações.

A pesquisadora Lucimar França dos Santos, no capítulo “Português sem limites e diálogo de culturas: reflexões a partir de práticas sociais em um contexto plurilíngue concorrencial”, discute o ensino de Língua Portuguesa (LP), considerando uma experiência de docência e pesquisa em uma realidade plurilíngue na qual o Português possui estatuto de prestígio e coexiste com demais línguas estrangeiras e locais. O ponto de partida do estudo é a premissa de que a importância atribuída a uma língua faz com que ela possa obter ou perder estatuto na vida de um indivíduo ou de uma comunidade. Para a reflexão, utiliza a Análise de Discurso Crítica, ancorada em Magalhães; Martins; Resende (2017), pois, a partir dessa perspectiva, entende-se que todas as línguas têm sua importância, seu lugar e são representadas por práticas sociais, cuja materialidade se dá por meio de textos orais, escritos e imagéticos. Sobre línguas em contato, são trazidos alguns estudos etnográficos de Calvet (2002; 2007), em diferentes continentes, e de Zimmermann (2012), ao discutir a mobilidade etnográfica, incluindo lugares, circulação e atores sociais em contextos nos quais coexistem muitas línguas. Metodologicamente, a pesquisa decide pela etnografia devido a sua característica sensível e ampla, além de sua concepção definida da experiência humana (DENZIN; LINCOLN, 1994), tornando-se adequada ao estudo da prática social em um contexto discursivo diversificado.

Todas as reflexões presentes neste livro nos oferecem perspectivas de análise, estudo e reflexão sobre leitura e formação de professores, confrontando concepções dominantes na construção de novos paradigmas. Ajudam-nos, dessa forma, a desnaturalizar práticas que, invariavelmente, estão relacionadas a nossa organização social. Por isso, ler este livro é estar atento para perspectivas de ensino e aprendizagem de Línguas e Literatura, mas também é assumir uma postura cidadã e crítica na tentativa de entender e intervir nas formas de opressão do mundo.

CONSTRUINDO UM PERFIL DE LEITOR NA PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA

Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT-PUC/SP)¹
Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva (UFT)²

A formação de leitores responsivos em diversos assuntos (sociedade, violência, política, saúde etc.) é umas das missões das universidades. Não se pode negar, porém, os grandes desafios enfrentados pelos formadores de leitores nessa esfera (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 94).

A formação de sujeitos-leitores é uma atividade complexa, conforme expresso na epígrafe, referindo-se às pesquisas que se preocupam com a teorização/investigação da competência leitora, nos contextos gerais de ensino (KLEIMAN, 2002; BATISTA-SANTOS, 2018). Não à toa, os objetivos da formação do leitor foram se transformando durante os tempos, conforme evoluíam os entendimentos sobre esse assunto, passando de “extrair significação de um texto” a “interagir com o texto” (LEFFA, 1996).

Entretanto, os objetivos acima elencados se inserem em uma prática de leitura denominada, de acordo com Zanotto e Sugayama (2016), de prática de leitura dominante. Tal prática, por sua vez, tem por epistemologia, ainda conforme as autoras, o monologismo e se apresenta, muitas vezes, como excludente e silenciadora (ZANOTTO, 2014). Ademais, prima por manifestações linguísticas individualistas e, como pontuam Zanotto e Santos (2018, p. 203), “é afinada com o modelo de letramento autônomo, porque trabalha com uma concepção de língua desvinculada do contexto social e do sujeito”.

Dessa forma, compreendendo que a prática monológica de leitura vigora no contexto atual de ensino da competência leitora (ZANOTTO, 2014; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; ZANOTTO; SANTOS, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018; 2019 a; BATISTA-SANTOS; CRUZ, 2019), urge a necessidade de uma prática de leitura - *prática de leitura dialógica* - que se contraponha a tais princípios epistemológicos e à discussão acerca do perfil do leitor que emerge e é formado por tal prática leitora.

Assim, baseado no que foi dito, o presente capítulo tem por objetivo discutir alguns aspectos epistemológicos fundantes do *Sujeito-leitor-responsivo*, sujeito esse que é formado na e pela prática de leitura dialógica de maneira ativa e responsiva.

1 É licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mestra e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuando na graduação em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. E-mail: dalve@uft.edu.br.

2 É graduado em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: dimaspereira16@gmail.com.

Para tanto, o presente estudo, cuja orientação linguístico-filosófica é o dialogismo e a concepção de linguagem como forma de interação (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003; 2013; 2015), está enquadrado no campo do saber denominado Linguística Aplicada, doravante LA. E, para alcançar o fito supracitado, adotamos a concepção de LA Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), tendo em vista que busca transgredir as práticas de leitura cristalizadas no bojo do monologismo (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016). Além disso, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), em virtude de o interpretativismo aceitar “a subjetividade na construção do conhecimento” (ZANOTTO, 2014, p. 14).

DO MONOLOGISMO AO DIALOGISMO: CONFRONTANDO CONCEPÇÕES CRISTALIZADAS

Esta primeira parte do texto se encarrega da discussão sobre as bases epistemológicas que fundamentaram a pesquisa apresentada neste capítulo e fundamentam, também, as proposições que desta emergem. Todavia, antes de chegar a tal base, faremos uma discussão sobre as acepções que precederam e se diferenciam daquela na qual nos inserimos.

Para início de conversa, como diria Pêcheux e Gadet (2010, p. 29), as elucubrações “sobre a linguagem não têm, evidentemente, começo histórico assinalável”. Isso implica que os historiadores da linguística não têm uma “gênese” ou até uma data fixada para o início das reflexões do homem sobre a linguagem.

Um consenso, todavia, é fácil de encontrar: os hindus têm os primeiros registros (*sânscrito*) históricos de análises sobre a língua(gem). Esse consenso pode advir tanto dos historiadores dos estudos linguísticos (LEROY, 1971; KRISTEVA, 1969), quanto da tradição da filosofia da linguagem (CASSIRER, 2001). Os hindus, por sua vez, foram sucedidos pelos gregos (*Crátilo*, que pode ser compreendido como o ‘primeiro’ tratado linguístico), e os gregos, ao mesmo tempo em que sofriam influência e influenciavam o mundo Árabe, vertiam debates profícuos acerca da natureza dos nomes das coisas, etc. Nesse sentido, julgamos oportuno questionar a existência de relação entre a palavra e o seu significado. Por conseguinte, após os últimos, os romanos trouxeram muitas contribuições (por exemplo, a gramática da língua latina: *De Língua Latina*, escrita por Varrão) para o pensamento linguístico. Enfim, a grande questão é que, muito antes do “ponta pé” às ciências linguísticas, a linguagem já era discutida e essas discussões tinham as suas bases epistemológicas muito bem fundamentadas.

Bakhtin (2015, p. 38-39), ao discorrer a despeito das bases epistemológicas, tanto na filosofia da linguagem quanto na linguística, assevera que essas

postulam uma relação simples e imediata do falante com ‘sua’ língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado monológico do indivíduo. No fundo, elas só conhecem dois polos da vida da linguagem, entre os quais se situam todas as manifestações linguísticas e estilísticas que lhes são acessíveis: *o sistema da língua única e o indivíduo que fala nessa língua.* (grifos nossos)

Embora essas duas formas de conhecimento (tradição filosófica e a linguística) reconheçam essas duas maneiras de manifestações da língua(gem), primavam, na época em que vivia

o autor,³ por valorizar aquelas que se encontram no âmbito dos “sistemas de linguagem” ou até nos “enunciados monológicos” (BAKHTIN, 2015, p.39). Referimo-nos a manifestações linguísticas de “centralização” e de “unificação” ou, como diria o referido autor: “*forças centrípetas da língua*” (grifos do autor) (BAKHTIN, 2015, p. 39).

Volóchinov (2017), ao desenvolver suas reflexões sobre as ideias acima elencadas, pontua que “se olharmos para a língua de modo verdadeiramente objetivo, [...] não encontraremos nenhum sistema imóvel de normas idênticas entre si. Ao contrário, veremos um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas” (p. 174). Logo, entende-se que essa forma de ver a língua(gem), de modo sistemático, fora do seu contexto de materialização, bem como extraída de seus sujeitos falantes e seus referidos contextos sociais, não passa de uma abstração. Ou seja, o pensamento linguístico é “nascido no processo de domínio de uma língua morta e alheia” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186) à vida.

Assim, de acordo com Pereira (2016, p. 2), podemos encontrar nas obras dos autores supracitados, tanto na tradição filosófica, quanto na linguística moderna,

a presença de duas orientações fundacionais acerca da linguagem: (i) uma orientação, na qual o psiquismo é a fonte da língua e (ii) uma orientação, na qual o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico. A primeira orientação, os autores denominaram de *subjetivismo idealista*; a segunda, por sua vez, intitulou de *objetivismo abstrato*. (grifos nossos)

Sobre a primeira orientação, o *Subjetivismo idealista*, Volóchinov (2017) afirma que é uma tendência que prima por analisar os atos discursivos de maneira individualista, sendo o “psiquismo individual” o responsável pelas “leis da criação linguística” (p. 148). Essa concepção acredita que “tudo que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 153), ou seja, a língua é a materialização ‘estruturada’ e ‘centralizada’, que, por sua vez, é fruto da *expressão do pensamento*. Não é à toa que, no Brasil, ela é denominada linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 1984; 1997).

O *subjetivismo idealista* concebe a manifestação linguística por meio de “um certo dualismo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 203) que pressupõe um lado interior (*psiquismo*) e um exterior (*expressão*), sendo sempre o primeiro, o idealizado. Por isso, Volóchinov (2017, p. 203) considerou que todas teorias que advêm do *subjetivismo individualista*⁴ originam-se de um “idealismo espiritualista” (ibid, p. 203). Ainda, para o autor, sobre essa concepção: “tudo o que é essencial se encontra no interior e no exterior, podendo tornar-se essencial apenas ao converter-se em um recipiente do interior, isto é, a expressão do espírito” (p. 203).

Ao trazer essa discussão para o ensino de leitura (já que o nosso foco é discutir os aspectos epistemológicos fundantes do *Sujeito-leitor-responsivo*), um exemplo claro do desdobramento do subjetivismo idealista é, de acordo com Kleiman (2002, p. 21), “a leitura como avaliação”, que, por sua vez, materializa-se na sala de aula como a leitura em voz alta. O objetivo desse tipo de atividade é, simplesmente, saber se o conhecimento do aluno está coerente com o texto, se ele consegue ler com exatidão, utilizando, adequadamente, as regras de pontuação, acentuação, ou seja, os elementos prosódicos.

3 É importante pontuar que a linguística a que o autor se refere é a linguística do início do século XX.

4 O autor sugere dois nomes para a perspectiva em questão: subjetivismo idealista ou subjetivismo individualista (VOLÓCHINOV, 2017).

Entretanto, segundo Kleiman (2002, p. 21), quando nos atentamos a esses aspectos “é fácil perder o fio da estória, [pois] estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta”. Além disso, ainda para a autora, nessa atividade, aumenta a pressão social em relação à aprendizagem da *variedade linguística* padrão, pois a atuação do professor em tais atividades é a de correção (‘certo ou errado’), o que se torna um exercício claro das *forças centrípetas* da língua.

Uma última colocação sobre a concepção de linguagem em questão é que ela prima pelo ato individual e psíquico de linguagem e baseia-se em um ensino de língua e leitura como pretexto para o ensino de aspectos formais, sendo dissociado, somente, do sujeito. Outrossim, esses aspectos situam, epistemologicamente essa orientação linguístico-filosófica, bem como todas as teorias que dela emergem, em uma perspectiva monológica de linguagem, configurando-se, assim, como limitados e silenciadores. Isso, pelo fato de ser, como suscita o nome da concepção, uma idealização abstrata dos atos de fala e pelo fato de legitimar apenas uma voz na aula de leitura: a do professor.

No que se refere à segunda orientação, o *Objetivismo abstrato*, de acordo com alguns autores, remonta-se, em suas origens epistemológicas, ao pensamento cartesiano (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011; BATISTA-SANTOS; FERREIRA, 2017), e, aqui, no Brasil, ficou conhecida no meio acadêmico como concepção de **linguagem como instrumento de comunicação** (GERALDI, 1984; 1997).

Nessa acepção, a língua é concebida como “um sistema convencional, arbitrário e imanente, essencialmente caracterizado pelo ideário racionalista” (PEREIRA, 2016, p. 3). Ela se destaca pela exacerbação do estabelecimento de padronizações, tendo em vista que, até nos atos de criatividade individuais, “há elementos idênticos aos outros enunciados de um dado grupo discursivo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155). Nesse caso, tem-se como principal representante a escola de Genebra, sendo esta fruto das ideias de Ferdinand Saussure, também conhecido como ‘pai da linguística moderna’.

Tal orientação compreende a língua como algo pronto, acabado e muito bem sistematizado, além disso, entende também que há algo de social na realidade da língua, visto que essa encontra-se tão somente em contextos sociais reais. Todavia, aos falantes dessa norma social, não é permitido possíveis alterações. Sobre esse aspecto, Volóchinov (2017, p. 198) afirma que tal concepção exclui “a possibilidade de participação ativa no processo de formação histórica da língua”, tendo em vista que:

O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a correção linguística é compreendida apenas como a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 157)

Logo, baseados em tais afirmações, podemos concluir que o ensino de línguas que tem por base a objetivismo abstrato, prima tão somente pelo ensino de gramática (exercícios sistematizados de regras e estruturas), baseado em frases isoladas de seus referidos contextos, no dizer de Volóchinov (2017), “palavras alheias”.

No que diz respeito ao ensino da competência leitora, nessa orientação linguístico-filosófica, temos como exemplo “a leitura como decodificação” (KLEIMAN, 2002, p. 20), pois o sentido está no texto e apenas no texto, cabendo ao leitor ‘extraí-lo’. Essas atividades, todavia, “em nada modificam a visão de mundo do aluno” (p. 20), em virtude deste não poder construir sentidos a partir do texto. Dessa maneira, temos nesse processo de decodificação um mero reproduzidor de informações - um leitor passivo.

Pelo fato de acreditar que a língua é um sistema de regras imutáveis de caráter coercitivo e que os falantes dela em pouco ou nada podem contribuir com seu desenvolvimento, consideramos que o *objetivismo abstrato*, bem como as teorias que desta orientação subjazem, estão afinados, também, com os princípios epistemológicos do monologismo. E, como dito, anteriormente, o *monologismo* é uma abordagem excludente e hegemônica (“*forças centrípetas* da língua”), pelo fato de só considerar a variedade padrão da língua, excluindo assim as manifestações *heterodiscursivas*⁵.

Em contraponto às últimas duas orientações linguístico-filosóficas, Volóchinov (2017) propõe outra orientação, alternativa, que prima pela análise da língua situada sócio historicamente na *interação verbal*, pois, para o referido autor, a verdadeira substância da língua “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo *fenômeno social da interação verbal*, realizada através da enunciação⁶ ou das enunciações” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 172) (grifo nosso). Assim, para o pesquisador, a língua em sua natureza é dialógica.

Denominada no Brasil de **linguagem como forma de interação** (GERALDI, 1984; 1997), esta concepção nega que haja apenas uma forma sistematizada de manifestação linguística. Bakhtin, (2015, p. 40), sobre essas colocações, assevera que essa ideia de “língua única” e “comum” trata-se apenas de “um imperativo abstrato”, uma vez que “a língua está viva e em desenvolvimento”.

Ao mesmo tempo em que há *forças centralizadoras* agindo no jogo discursivo, há, também, *forças descentralizadoras*, denominadas por Bakhtin (2015) de *forças centrífugas da língua*. Isto é, nas palavras do referido pesquisador, qualquer “enunciação concreta do sujeito é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 42).

A essa altura, é importante frisar que, ainda segundo Bakhtin, as *forças centrípetas* opõem-se ao heterodiscurso real e, “ao mesmo tempo” em que se opõem a este, acabam por superá-lo, lhe impondo “certos limites” (BAKHTIN, 2015, p. 40), ou seja, primando por apenas manifestações de língua(gem) centralizadoras e padronizadoras.

Assim, enquanto uma força prima pela sua legitimação, a outra prima por uma ‘*comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso*’, logo uma força depende da outra. Aqui chegamos a

5 Entendemos por heterodiscurso, no sentido de Bakhtin (2015), ou seja, as estratificações existentes dentro de uma língua nacional, os: “dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), pois bem, a estratificação interna de cada língua” (BAKHTIN, 2015, p. 29-30).

6 Para Volóchinov (2017, p. 126), a enunciação pode ser compreendida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.”

outro ponto importante para a concepção em questão, que é a natureza *alteritária* e *responsiva* do enunciado, pois, para o dialogismo, é por meio da palavra (signo ideológico) que os enunciados são constituídos, com a presença e ‘participação’ de um *outro*.

Sobre a primeira característica da natureza do enunciado, a *alteridade*, importa dizermos que ela é reflexo de uma discussão situada na epistemologia do *dialogismo*, na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”. Por isso, corresponde a uma premissa da natureza fundante do homem como um ser que se difere de outros seres e dos outros animais: a linguagem. Segundo Oliveira (2009, p. 7), a alteridade:

[...] é constitutiva do “eu”, também compõe a noção de linguagem e de ser humano para aqueles autores [os do círculo bakhtiniano]. Em geral, quando falamos de alteridade, estamos nos referindo ao fato de que, ao lado do “eu”, existe sempre um outro, “não-eu”, de forma que a relação com a alteridade se configura sempre pela diferença. No âmbito do pensamento dos autores do Círculo, a alteridade é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem, grosso modo, significando que temos de passar pela consciência do outro para nos constituir.

A linguagem, por sua vez, é fruto (intermédio) da interação do homem com o meio no qual está situado (natureza), por meio do trabalho, e com o *outro*. Isso, tendo em vista o seguinte princípio:

Um signo só pode surgir em um território interindividual, que não remeta à “natureza” no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96-97)

Se só é possível que a linguagem surja em contextos constituídos por seres humanos, a manifestação desta (a enunciação), obviamente, necessitaria que se levasse em conta sujeitos socialmente constituídos no contexto da manifestação linguística. Contudo, como vimos, no monologismo, língua, sujeito e contexto não são vistos de maneira interdependente, pois o monologismo se interessa, apenas, pela língua, esvaziada de contexto e sujeito.

No *dialogismo*, por exemplo, “no quadro real da manifestação linguística” “todo *enunciado* é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2013, p. 46-47). Isso implica dizer que todo enunciado tem, em sua forma constitutiva, a característica de ser único, pois, devido às suas condições de produção, um enunciado nunca se repete, como também é resposta a um outro enunciado, e reflete e refrata o seu contexto social. Portanto, temos no enunciado uma natureza dialética, tendo em vista que o fruto das duas primeiras posições (a manifestação única do enunciado e a manifestação do enunciado como resposta a outro enunciado) gera a terceira (o enunciado único fruto de uma resposta a outros enunciados), características antes não encontradas em suas formas preceptoras.

Para completar essa questão, Bakhtin atesta que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2013, p. 26). Mas, aqui, caberia algumas perguntas: se todo falante é um respondente, o que define o início e o fim de uma conversa? O que faz com que a minha fala e a fala do outro sejam divididas? Como a fala do outro e a minha são entendidas?

Para responder à primeira pergunta, um conceito contido no texto “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2013) é bastante elucidativo. Trata-se do conceito de *alternância dos sujeitos nos discursos*, que traduz o espírito da afirmação “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2013, p. 46-47), pois o que delimita o fim de um enunciado, no quadro real da manifestação languageira, é essa relação orgânica de *alteridade* que um falante tem sobre o dizer do outro. Dessa forma, não há compreensão sem saber - e pensar/agir a partir de a *posição do outro* perante o ato discursivo, tendo em vista que “toda compreensão é dialógica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Chegamos, enfim, em uma determinada posição do texto que suscita a discussão da questão da compreensão dentro do dialogismo e é muito oportuno, já que tal noção elenca o resgate do segundo aspecto da natureza constitutiva do enunciado: a *responsividade*. Ao término das discussões, responderemos, pois, as duas perguntas em aberto.

No dialogismo, toda compreensão é responsiva, pois “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Logo, de acordo com Volóchinov (2017, p. 232), “a compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante”. Ainda, nessa mesma direção, para Bakhtin (2002, p. 89) “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”.

A respeito da responsividade, Bakhtin (2013) pontua que essa compreensão pode ocorrer de três maneiras: *responsividade ativa ou imediata*, *responsividade passiva* e *responsividade retardada ou não-imediata*. Ressaltamos, todavia, que sobre a última compreensão optaremos pela expressão ‘não-imediata’, em virtude do termo retardada ter uma ‘carga’ semântica ideológica e, em alguns contextos, negativa. Sobre a primeira, a *responsividade imediata*, Bakhtin afirma que é toda reação a um enunciado, isto é, “toda compreensão da fala viva” (BAKHTIN, 2013, p. 25). Ou seja, a responsividade ativa ocorre quando há uma resposta (refutar, concordar ou ressignificar) imediata e situada por parte dos participantes da interação em relação ao enunciado. Ainda, Volóchinov (2017, p. 137), ao explicar a compreensão responsiva ativa, assevera que:

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica.

Desse modo, importa dizermos que a *responsividade ativa ou imediata*, nos sujeitos, deve ser desenvolvida e ressignificada, solicitando do professor, na sala de aula, utilização de metodologias significativas. Na atividade de leitura, por exemplo, essa atitude (responsividade ativa) é manifestada quando um aluno ao ler um texto ou, ao participar de outra atividade que envolva texto em uma aula, posiciona-se criticamente em relação às informações disponibilizadas, acatando, refutando, ressignificando, bem como deslocando-se para pensar a partir do lugar dos outros colegas. Nesse jogo discursivo-ativo de acatar, refutar ou ressignificar, o sujeito-leitor torna-se protagonista da construção de sentidos.

Todavia, a *responsividade passiva*, quando a responsividade não é imediata ou ativa, diz respeito às manifestações que parecem dublagens de um “pensamento” em uma “voz alheia” ou, nas palavras de Bakhtin, “uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma

objeção, uma execução, etc”. (BAKHTIN, 2003, p. 272). Na atividade de leitura, essa compreensão passiva é manifestada quando, por exemplo, o leitor ‘dubla’ as informações contidas no texto, ao se submeter a autoridade interpretativa do docente e do autor (texto). O leitor, quase sempre, assume um papel de testemunha da voz de autoridade do escritor/autor do texto lido.

Por sua vez, a terceira, a *responsividade não-imediata*, diz respeito aos momentos de compreensão que não se materializam na situação própria e real do enunciado. Um exemplo dessa manifestação seria: após fazer a leitura de um texto, o professor pergunta a seus alunos a respeito de suas interpretações sobre o texto lido. Alguns alunos conseguirão entender naquele momento (na situação real da enunciação), concordando ou discordando (responsividade ativa ou imediata); uns apenas repetirão trechos do texto ou os posicionamentos do professor (responsividade passiva) e outros, ainda, sairão da aula sem compreender o texto inteiro ou partes dele e só depois atribuirão os significados necessários. Temos, portanto, a responsividade não-imediata.

Dessa forma, na atividade de leitura, a compreensão do sujeito-leitor necessita concretizar-se ativamente e imediata. Dito isso, após apresentar três orientações que serviram de base para a linguística e para a tradição filosófica no trato com a linguagem, que, por sua vez, constituem a orientação epistemológica monologismo, e após ter apresentado ao leitor uma orientação epistemológica alternativa à primeira, o dialogismo e alguns de seus conceitos, encaminhamo-nos à próxima seção. Nela apresentaremos uma discussão sobre as concepções de leitura e os desdobramentos das concepções de linguagem na constituição destas.

O MONOLOGISMO E AS PRÁTICAS SILENCIADORAS DE LEITURA

Como anunciado, na seção anterior, encarremo-nos por discutir as orientações linguístico-filosóficas que fundamentam e fundamentaram a tradição filosófica e a linguística moderna no trato com a linguagem. Entretanto, para a progressão do nosso debate, alguns questionamentos são bastante pertinentes: em que medida as concepções de linguagem orientam as práticas de ensino-aprendizagem da competência leitora? Qual o reflexo de tais orientações no perfil do aluno leitor em formação? Reservar-nos-emos, pois, nesta seção, a responder esses questionamentos no campo da orientação epistemológica do monologismo, postergando, para a seção seguinte, as respostas da orientação epistemológica dialógica.

Dessa forma, baseados em Batista-Santos (2018, p. 25), o cenário do ensino de leitura, no contexto brasileiro, é marcado por uma “prática de leitura dominante”. Tal prática, conforme atestam Zanotto e Sugayama (2016, p.23), tem “em seu bojo, uma concepção monológica de linguagem [...] que se reflete não só nos modos de ler, mas também nos modos de agir dos professores e dos alunos”.

Essa prática recebe esse nome pelo fato de primar por habilidades cognitivas no tocante a atividades voltadas para a leitura. Prima também por práticas de leitura individualistas que estabelecem hierarquização entre os saberes e, por isso, de acordo com Zanotto (2014) e Batista-Santos (2018), pode ser considerada uma prática monológica e excludente. Street (1984), por sua vez, nomeia essas práticas referentes à leitura e escrita que veem a língua dissociada de seu contexto sócio-histórico como *modelo autônomo de letramento*,

Para esse modelo, a língua é um fenômeno abstrato e linear; está afiado com as questões referentes à leitura e à escrita que são mais presentes nas sociedades do ocidente e com as práticas de letramento dos países mais industrializados. Não considera nenhuma forma de letramento diferente e, assim como o *objetivismo abstrato*, estabelece duas regras às produções de linguagens: está ‘certo ou errado’. O referido modelo, nos ambientes educacionais, é caracterizado por sua insensibilidade à cultura e desconsideração aos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos em contextos escolares anteriores nos quais estão inseridos. Ainda, legitima conhecimentos cristalizados e ‘condena’ as formas de produção de conhecimento que estão à sua margem.

Muito embora a ‘carga’ semântica utilizada, nos termos deste texto, para a exemplificação desse modelo não seja muito positiva, entender as suas manifestações torna-se algo muito importante, uma vez que esse modelo de letramento é parte constituinte da prática de leitura dominante nos contextos de ensino (STREET, 2014; SOARES, 2006; BATISTA-SANTOS, 2018).

A área do conhecimento denominada Linguística Aplicada, uma das áreas que se interessa por pesquisar o ensino da competência leitora, estabelece e estabeleceu muitos diálogos com as ciências cognitivas, bem como a própria psicologia. Antes, porém, desse frutífero diálogo, vigorou, por muito tempo, a convergência entre ensino de leitura e concepções de leitura, emergentes da tradição filosófica, como discutiremos a seguir.

Poderíamos, primeiramente, elencar a *concepção de leitura que tem por foco o texto*. Essa aceção é denominada assim por estabelecer uma única fonte de sentido, o texto. Ao leitor caberia, apenas, a tarefa de extrair sentidos ou, no dizer de Coracini (2010, p. 14), “decodificar” o que se encontra na superfície do texto. Sobre essa concepção, ainda para a autora supracitada, ela está estritamente ligada a uma visão “mecanicista da linguagem” (CORACINI, 2010, p. 13). Tal perspectiva a faz ir ao encontro do Objetivismo abstrato, que vê a língua de forma tão sistemática, racionalista e matemática que chega a ser mecânica.

Para Menegassi e Angelo (2000), essa concepção constitui-se por meio do modelo de processamento de leitura denominado por Ascendente (em inglês é usualmente chamado de *Bottom up*). A palavra ascendente leva em consideração o movimento de sentido da leitura, pois este se constitui de baixo para cima. Assim, o sentido do texto “entra” na mente do aluno através dos seus olhos. Por considerar a língua mecanicista, e pelo fato de acreditar que o leitor é um ente passivo no processo de construção de sentidos na atividade de leitura, essa concepção afia-se com a orientação epistemológica do monologismo.

Já a segunda concepção de leitura é chamada de Descendente (*Top Down* em inglês). Sua principal característica é o movimento inverso à primeira: enquanto naquela o sentido é encontrado no texto, nesta o sentido é encontrado no leitor, uma vez que este, com o seu conhecimento de mundo, é capaz de atribuir sentido aos textos. Nessa concepção saber o significado das palavras não é tão definidor, haja vista que pelo contexto em que uma palavra se encontra, pode ser feita a dedução da significação a partir dos aspectos psicológicos. Além disso, Leffa (1999, p.19) aponta que “fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.)” também são definidores no produto final das atividades de leitura.

Pelo fato de a competência leitora, nessa concepção, estar atribuída, tão somente, aos aspectos cognitivos, temos, nesse sentido, (de entender a leitura em partes como um processo cognitivo, pois, em parte, essa concepção também considera o lado do leitor) uma proximidade dessa aceção com orientação linguístico-filosófica *subjetivismo idealista*. E, pelo fato de ver

a leitura, em todo momento, como uma atividade individual, essa concepção está afiada com a orientação epistemológica monológica.

Na década de 1990, surge mais uma concepção que influenciou, significativamente, e continua a influenciar, o ensino de leitura. Trata-se da *concepção de leitura que tem por foco a interação texto-leitor*. É uma acepção muito utilizada em pesquisa no campo do saber da LA, e isso se dá porque tal concepção sofre constantes atualizações.

Alguns autores, no entanto, como Solé (1998), acreditam que pelo fato de a concepção em questão levar em conta a interação que o leitor faz com o texto, essa acepção é interacionista. Contudo, temos uma objeção sobre tais colocações, pois, se as aulas de leitura ocorrem em salas de aula superlotadas, algo comum no Brasil, não podemos desconsiderar a participação de outras vozes na atividade de leitura, como a do professor, e, principalmente, a dos outros colegas de classe. Desse modo, acreditar que o aluno pode atribuir o sentido de maneira individual (sem as outras vozes sociais na interação) por intermédio do texto é um ‘equivoco’, configurando tal concepção como interativa (utilização do *modelo ascendente e descendente*) e não interacionista (dialógica) (BATISTA-SANTOS, 2018).

Além disso, pelo fato de a concepção em questão não ter em seu cerne atividades de leitura colaborativas (PONTECORVO, 2005), dificilmente o leitor formado por tal acepção seria um leitor co-construtor (PONTECORVO, 2005) de conhecimentos, e, por conseguinte, dificilmente teria posicionamentos responsivos com os sentidos de leitura construídos pelos colegas de classe. Portanto, acreditamos que o leitor que emerge dessa concepção, ainda, é formado em uma orientação epistemológica monológica, pelo fato de lidar com os ‘problemas de leitura’ de maneira individualizada.

Tendo discutido três concepções de leitura, que se inserem no modelo autônomo de letramento, por desconsiderar as práticas sociais, e que têm por epistemologia o monologismo, respondendo às questões sobre o perfil de leitor que cada concepção forma, e sobre as influências das concepções de linguagem sobre o ensino de leitura, prosseguiremos à próxima seção. Discutiremos uma prática de leitura alternativa, que, por sua vez, tem por orientação epistemológica o dialogismo, denominada Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014). Advertimos, pois, que tal prática de leitura é a forma como nós, pesquisadores do GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora PUC-SP), encontramos para ensinar leitura, de acordo com os princípios do dialogismo. Atentamos, também, ao leitor que há outras práticas de leitura que estão inseridas no dialogismo.

O DIALOGISMO E A PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA

Discutimos, na seção anterior, os desdobramentos da orientação epistemológica monologismo no ensino da competência leitora, em concepções de leitura que dela emergem. E, como anunciado, também na seção anterior, para esta, fica encarregado a discussão sobre os desdobramentos da orientação epistemológica do dialogismo no ensino da competência leitora, por meio da prática de leitura colaborativa denominada Pensar Alto em Grupo. Para tanto, basearemos as nossas reflexões nos seguintes questionamentos: em que medida as concepções de linguagem orientam as práticas de ensino-aprendizagem da competência leitora? Qual o reflexo de tais orientações no perfil do aluno leitor que está sendo formado?

A prática de leitura dialógica Pensar Alto em Grupo, doravante PAG, é oriunda da técnica de pesquisa protocolo verbal, que “é a gravação dos processos de pensamentos verbalizados [...] por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de problemas” (ZANOTTO, 2014, p. 6). Por sua vez, advém dos estudos psicológicos no final do século XIX, conforme aponta Zanotto (2014). Naquela época, era utilizada, de acordo com Cavalcanti (1989), para a investigação da introspecção, ou seja, o “exame de processos mentais” (p. 133).

Entretanto, como colocam Cavalcanti (1989) e Zanotto (2014, p. 6), “com o advento do behaviorismo, o protocolo verbal caiu em descrédito”, isso pelo fato de não se enquadrar no chamado padrão de “ciência positivista” (ZANOTTO, 2014, p. 6). Como o behaviorismo, acredita(va) que a mente humana seria uma “caixa preta”, técnicas de pesquisa que primassem pelo subjetivismo deixaram de ser utilizadas.

Passados pouco menos de um século, nos anos da década de 1970, o protocolo verbal, ou Pensar Alto, como chamavam Cavalcanti (1989) e Zanotto (1998), volta à cena dos estudos dos processos cognitivos. Sobre esse retorno, Zanotto (2014) destaca que foi a maior fonte geradora de dados nas pesquisas que tinham por interesses a investigação da cognição. Dez anos depois, a década de 1980 passou a ser conhecida como “o marco inicial do paradigma cognitivista”. Foi também nessa época que as pesquisas em educação e em LA passaram a utilizar o protocolo verbal, principalmente nas investigações que pretendiam compreender os processos cognitivos da leitura.

Zanotto (2014) afirma que as primeiras pesquisas que utilizaram o protocolo verbal para a investigação da competência leitora foram de Cavalcanti (1983; 1989). Todavia, desde o início, os pesquisadores, que se utilizavam de tal técnica, percebiam que os participantes das pesquisas apresentavam dificuldades nas resoluções das tarefas. Cavalcanti (1989, p. 139), por exemplo, dizia que “se o sujeito não se sente à vontade [...], provavelmente o sujeito não pensará alto”.

No caso de Zanotto (2014, p. 9-10), pelo fato de realizar pesquisas voltadas para a compreensão dos processos cognitivos, que a metáfora propicia no momento da leitura, a complexidade aumentaria devido às “incongruências” presentes na metáfora. A pesquisadora decide, então, por mudar a coleta de dados de individual para em grupo.

Na prática, a *vivência de leitura* do PAG funciona da seguinte maneira: o professor-mediador distribui o texto aos alunos, que, primeiramente, leem silenciosamente e, também, podem fazer o uso de notas, de maneira espontânea, para registrar as ideias que vêm em sua mente. Após isso, é chegado o momento da discussão do texto, sem nenhum direcionamento prévio; “pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituírem um objeto de avaliação” (ZANOTTO, 1998, p. 21). Nesse ponto, o professor deve abdicar de sua posição de “autoridade interpretativa” (Ibid, p. 21); Deixar de ser o controlador dos turnos de fala e passar a ser um negociador de sentidos (ZANOTTO, 1998; 2014).

Com essa estratégia, temos uma ruptura epistemológica, pois o pensar alto individual, pelo fato de acreditar que, ao elicitado o participante, está materializando seu pensamento, flerta com o subjetivismo idealista e acaba por tomar para si ‘algumas características’ dessa orientação, como, por exemplo, o ato individualista da leitura. Logo,

a adaptação levou a uma transformação que implicou na mudança epistemológica, pois o protocolo verbal consistia, na sua origem, numa tarefa individual e monológica, e o que resultou foi uma prática dialógica e colaborativa de Pensar

alto em Grupo [...], que é uma prática afinada com os pressupostos do interpretativismo e do dialogismo. (ZANOTTO, 2014, p. 9)

No tocante ao ensino de leitura, a mudança do pensar alto individual para o pensar alto em grupo proporcionou aos leitores “uma produção mais rica de significação” (ZANOTTO, 1998, p. 19-20), considerando que o ato de leitura de maneira colaborativa propicia ao leitor a negociação dos sentidos no ato da leitura, no “face a face” (ZANOTTO, 1998).

Ora, ao chegar à conclusão de que pensar alto e em grupo era a melhor forma para se investigar processos cognitivos referentes à leitura, tem-se, portanto, uma metodologia ideal para responder suas inquietações. Ao analisar que os alunos sentiam-se mais à vontade compartilhando seus pensamentos com os colegas e saindo das vivências mediadas pelos textos com suas leituras mais ricas, Zanotto chegou à conclusão que o PAG poderia contribuir “tanto do ponto de vista da pesquisa, como [...] do ensino” (ZANOTTO, 2014, p. 12), constituindo-se, assim, como uma prática de leitura híbrida (ZANOTTO; SANTOS, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018), demonstrando a natureza de possibilitar ao professor-mediador, os dados necessários à investigação da leitura, bem como aos processos cognitivos.

As implicações de tais constatações na aula de leitura vão ao encontro de uma outra ruptura epistemológica, que significa justamente a mudança de paradigma das formas de ver, investigar e ensinar, tanto a competência leitora quanto a competência escritora, que foi a emergência dos Novos Estudos do Letramento, doravante NEL.

Isso porque, ao valorizar a voz do aluno e dar espaço para as suas criações baseadas em suas subjetividades, legitimando os saberes alternativos – do livro e do professor – que emergem em uma aula de leitura, o PAG coaduna e insere-se no *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984; 2014).

Esse modelo, por sua vez, mostrou-se diferente do seu antecessor, apresentado na seção que discute a orientação epistemológica monologismo. Portanto, o *modelo ideológico de letramento* é sensível aos contextos sociais de criação linguageira. Também prima pela valorização do uso das competências leitoras e escritoras, socialmente situadas, e considera que a língua é composta por muitas variedades, entendendo que cada uma dessas têm o seu devido valor.

Outros dois conceitos que, além dos princípios epistemológicos, trazem o PAG para mais perto dos NEL, são os conceitos de *evento de letramento* e *prática de letramento*. Sobre primeiro, remete à década de 1980 e foi cunhado por Heath (1982), baseado no conceito *evento de fala*, que adveio da sociolinguística. Diz respeito a “qualquer ocasião que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93). Para acontecer uma vivência de leitura do PAG, tem que ter um texto ou um fragmento integral de um texto. Diante disso, podemos classificar o Pensar Alto em Grupo como um evento de letramento.

No que se refere ao segundo conceito, diz respeito àquelas atividades que “não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo” (STREET, 2012, p. 76), ou seja, são as atividades que não nos são apreensíveis à vista, que todavia são definidoras para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Pelo fato de o PAG ter esse caráter contributivo aos fenômenos que não são visíveis na atividade de leitura (ZANOTTO; SANTOS, 2018; BATISTA-SANTOS, 2018), podemos, então, considerá-lo uma prática de letramento. Assim, por ter essa natureza dúbia, de ser considerado

tanto um evento de letramento, quanto uma prática de letramento, atribuímos ao PAG a característica de *prática híbrida de letramento* (BATISTA-SANTOS, 2018; ZANOTTO; SANTOS, 2018).

Diante disso, pelo fato de as práticas de letramento referirem-se “a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e de realizá-las em contexto culturais”(STREET, 2012, p.77), podemos dizer que o PAG se configura como um promotor das *forças centrífugas* da língua, legitimando, assim, o *heterodiscurso* que emerge nos contextos sociais de ensino da competência leitora.

Assim, consideramos que, para efetivação da prática dialógica de leitura PAG, foram/são necessárias três rupturas epistemológicas. A primeira situa-se na segunda década do século passado, na década de 1920, com a publicação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com a proposição da orientação linguística-filosófica e concepção de *linguagem como forma de interação*. A segunda é o surgimento dos NEL, que também promoveu uma ruptura paradigmática no ensino de leitura e escrita, ao considerarem tais tecnologias em contextos sociais. A terceira ruptura é a mudança/adaptação do protocolo verbal, passando, assim, a alterar o *status* de vivências de leitura individuais para vivências em grupo.

Dessa forma, tendo discutido os reflexos da orientação linguístico-filosófica dialogismo, tanto na constituição epistemológica do PAG, quanto na sua natureza prática de materialização, chegamos, então, na parte do texto que se encarrega em discutir o perfil de aluno ou sujeito que é forjado nesta prática: o *sujeito-leitor-responsivo* (BATISTA-SANTOS, 2018). No entanto, encaminharemos à próxima seção a discussão sobre esse perfil de leitor.

O SUJEITO-LEITOR-RESPONSIVO CONSTITUÍDO NA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA

Após ter apresentado uma discussão ‘heurística’ sobre as concepções que embasam a prática silenciadora de leitura - o *monologismo*-, e a prática dialógica de leitura - o *dialogismo*-, nesta seção apresentamos o perfil de sujeito-leitor que é formado na e pela prática dialógica de leitura, o *sujeito-leitor-responsivo*. Ressaltamos, entretanto, que os aspectos discutidos, neste texto, representam algumas características desse perfil de leitor, que se circunscreve na orientação epistemológica do *dialogismo*. Além disso, enfatizamos que não é nossa pretensão determinar a prática do PAG como fórmula única no desenvolvimento e formação desse perfil de leitor. Todavia, nossa experiência respalda-se nesse instrumento híbrido.

Assim, a discussão sobre o perfil de leitor aqui levantada (sujeito-leitor-responsivo) teve sua gênese na pesquisa de Batista-Santos (2018). Àquela altura, o conceito cunhado representava os leitores inseridos no ambiente universitário. Neste texto, entretanto, apresentamos que a concepção do sujeito-leitor, que emerge da prática de leitura dialógica PAG, não se detém, apenas, a um contexto ou a uma modalidade de ensino. Essa decisão surge após a realização de outras pesquisas pela pesquisadora (Cf. BATISTA-SANTOS, 2019a; 2019b; BATISTA-SANTOS; CRUZ, 2019).

Outro ponto importante de se entender é que, como o PAG está inserido no modelo ideológico de letramento e vai ao encontro da perspectiva freireana (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 69), entendemos que a manifestação do leitor que emerge de tal prática de leitura não se restringe

a contextos formais de educação, quiçá apenas uma modalidade de ensino. Um exemplo disso é a pesquisa de Sugayama (2017) que investiga a leitura por intermédio do PAG em contexto não-escolar.

Tendo feito tais justificativas, asseveramos que a expressão ‘sujeito’ de sujeito-leitor-responsivo, de acordo com Batista-Santos (2018, p. 69) “é tomada, nesta pesquisa, como sujeito sócio-histórico, não, portanto, como pessoa ou indivíduo”, é, então, fruto de um contexto social, que reflete e refrata seu agir linguageiro.

É, assim, um “sujeito dialógico” nas palavras de Faraco (2009, p. 81), que “nasce” e “se constitui” do “interior e complexo caldo” do heterodiscurso, dentro de uma atmosfera socioideológica de atuação das *forças centrípetas e centrífugas* da língua. Nesse sentido, é dentro da heterogeneidade discursiva manifestada na interação verbal que surge um “leitor real” (ZANOTTO; SANTOS, 2018), para fazer “leituras de textos reais”, formado por práticas de leituras que entendem que a linguagem deve ser vista, concebida e ensinada a partir do seu contexto real de manifestação.

Por acreditarmos nisso, faz-se necessário atividades, na aula de leitura, que desenvolvam tanto as capacidades sociocognitivas, quanto valorizem as capacidades já existentes nos contextos sociais e pertencentes a esses sujeitos. Isso implica que:

utilizar a linguagem numa perspectiva argumentativa e dialógica requer uma postura ativa dos sujeitos envolvidos na interação verbal, isto é, uma atitude crítica – que vai além do simples ato de decodificar - na construção de sentidos na atividade de leitura (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 93).

Por isso, as práticas de leituras que têm a mediação do PAG tornam-se de extrema relevância, levando em conta que, de acordo com Batista-Santos (2018, p. 69), “na prática do PAG, os sujeitos-leitores não ocupam um lugar de passividade, nem permanecem sem debaterem, sem resistirem ou contestarem ao que fora enunciado”. Isso permiti-lhes, então, a construção dos sentidos de maneira ativa. Tais colocações vão ao encontro de vários conceitos desenvolvidos pelo dialogismo, iniciemos, pois, pelo conceito de *alteridade*.

No dialogismo, o enunciado é estudado de maneira contextualizada, isso implica reconhecer que toda atividade que envolve a linguagem deve ser analisada de maneira viva, assim, entendendo que não há nenhum “quadro do funcionamento linguístico” efetivo (BAKHTIN, 2013) que exista sem um interlocutor, ou seja, um ente que não é o sujeito enunciativo do processo enunciativo, entretanto, tem uma contribuição significativa. Os enunciados, portanto, são construídos de maneira alteritária, procurando, sempre, uma compreensão/valoração do outro. É o outro que dá o status de compreensível aos enunciados, é, também, o *outro* que o legitima.

Assim acontece com os enunciados na aula de leitura mediada pelo PAG, tendo em conta que os “sentidos são arquitetados à proporção que os sujeitos-leitores dialogam com o texto e com os leitores do grupo, não no sentido de concordância passiva, mas, em uma ação negociável, criativa e produtiva de co-construírem as múltiplas leituras no coletivo” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 69).

Por acreditarmos que o PAG leva em consideração a natureza alteritária como constituinte do enunciado, a postura assumida pelos leitores é de compreensão responsiva ativa ou imediata. Para vislumbramos essa atitude responsiva, tomemos, como exemplo, um fragmento da análise realizada por Batista-Santos (2018, p. 143-144), de uma das vivências que compõem seus dados:

O discurso de Adriana revela, mais uma vez, que o gênero fábula possibilita aos seus leitores uma interação intersubjetiva com o autor, por intermédio do texto. É como se esse gênero despertasse nos leitores emoções particulares, permitindo contato direto com o cotidiano humano em relação a seu caráter empírico – [...] e é o que acontece com a gente hoje... por medo de ser criticada por medo de ser né?... – isto é, como nós tentamos nos adaptar a um determinado contexto sociocultural.

A perspectiva dialógica [...] demonstra a relação de anteposição e subsequência que os enunciados nutrem um em relação ao outro [...]. Daniela inicia demonstrando a importância dada à aparência (*Eu vi a importância que dá ao físico*); Adriana interage falando acerca da questão das diferenças na sociedade (*Essa questão assim que o diferente dentro da sociedade né? assusta as pessoas né?*); Sandra, por sua vez, complementa a questão da diferença, apresentando partes do texto (“- *Oh você não é galinha, você é diferente, você é uma águia*” *então isso acontece muito em nosso meio né?*); já Luciana enfatiza que o ser diferente é valorizado e/ou respeitado (*O alpinista valorizou nela a diferença né?... não ser diferente... não a tentar ser igual que era o que ela estava fazendo né?*). Verificamos, aqui, um processo de coconstrução significativo. Os sentidos foram se constituindo a partir de um já dito, ao mesmo tempo que provocou outras leituras.

Assim, a atividade de leitura em uma perspectiva de construção do sentido faz parte de uma constante interação de vozes que dialogam entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes do contexto social e o próprio ambiente histórico-cultural no qual os participantes estão envolvidos. (grifos da autora)

Assim, para propor essa nova concepção de leitor, sujeito-leitor-responsivo, Batista-Santos (2018) apresenta o que para alguns autores seria o perfil de leitor ‘ideal’ a ser formado. Para tanto, a autora apresenta a perspectiva proposta por Eco (1988), que propõe dois tipos de leitores:

[...] ‘o leitor inexperiente’, processa a leitura como simples ato de decodificação/extração (modelo ascendente). Esse leitor apenas extrai da superfície textual informações da estrutura linguística explícita, abstraindo interpretações superficiais. Ao contrário, o segundo, o leitor experiente, que assume uma postura crítica, objetivando uma interpretação que vai além da estrutura linguística explícita. (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 97)

Pelo fato desses dois perfis de leitores não abarcarem o leitor que é formado pela prática dialógica de leitura, Pensar Alto em Grupo, surge, então o *sujeito-leitor-responsivo*. Notem que, nas proposições de Eco, ao que parece, até há a previsibilidade de um leitor responsivo ativo, em virtude de primar pela criticidade interpretativa, mas, tais proposições são limitadas, pois, ao negar que o leitor deve se colocar no lugar do outro na enunciação, sem procurar a sua “*antipalavra*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), rompe com um grande princípio da formação humanitária, que a educação deve proporcionar (FREIRE, 1996). Vejamos outro recorte das análises de Batista-Santos (2018, p. 144-145) que demonstra um caráter democrático no *sujeito-leitor-responsivo*:

Sandra, na interação verbal com as outras participantes, constituiu-se como sujeito-leitor, que transforma e foi transformada (relação dialógica). Sandra ultrapassa as barreiras do texto, ativando conhecimentos que foram coconstruídos

na interação com as outras participantes, que consideram o galinheiro como “sociedade”/“ambiente” (“então isso acontece muito em nosso meio né? quando você tá por exemplo... em um determinado ambiente que você sente assim... não tô na minha área não tô”:::.. SANDRA, turno 11). Notamos aqui o que afirma Bakhtin (2005, p.195), quando diz que as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”.

O raciocínio de Sandra foi reconfigurado a partir do “pensar em conjunto” (PONTECORVO, 2005b), uma vez que todas as participantes estavam discutindo uma mesma temática. Tal fato representa que a prática dialógica na qual ocorre o que Pontecorvo (2005b) denomina de coconstrução do raciocínio é o seu início de ação, já que o conhecimento se arquiteta na interação social.

Assim, Sandra vai coconstruindo seus argumentos a partir das outras vozes participantes da interação verbal face a face.

Mesmo tendo essa divergência com o pensamento de Eco (1988), consideramos válidas suas proposições, principalmente, por tocar em um ponto que também é importante para o PAG, a questão da criticidade na atividade de leitura. Nós, entretanto, assumimos tal questão baseados numa concepção de linguagem dialógica (VOLÓCHINOV, 2017) e em uma perspectiva social de letramento situada nos NEL. Assim, imbricado nessa heterogeneidade de vozes teórico-metodológicas, o *sujeito-leitor-responsivo* é aquele que

[...] consegue relacionar múltiplos discursos e vozes sociais, trazendo à tona as particularidades inerentes da natureza interdiscursiva e polifônica da linguagem. Ele pratica uma leitura atenta e sagaz por meio da interação entre as informações contidas no texto, os outros participantes, os seus conhecimentos prévios que são ativados a partir de estratégias apropriadas ao processo de compreensão e interpretação e o “eu-outros”. (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 98)

Essa forma de agir e interagir, em uma atividade de leitura, confirma uma concepção de leitura que é defendida e proposta como possibilitadora do desenvolvimento do *sujeito-leitor-responsivo*, uma vez que este, em uma ação colaborativa, co-constroi sentidos. Nessa atividade, os sujeitos-leitores são instigados a externalizarem suas vozes (concordando, refutando, ressignificando, deslocando-se do seu lugar) em um processo dialógico, legítimo e responsivo, tornando-os sujeitos ativos e críticos frente às informações disponibilizadas durante a interação com o outro. Destacamos, dessa maneira, o fato da *alteridade* e da *responsividade ativa* serem necessárias para o leitor formado pelo PAG. Ou seja, nas palavras de Batista-Santos (2018, p. 98), na prática do PAG:

o *sujeito-leitor-responsivo* encontra a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos por meio de uma leitura dialógica e crítica de conteúdos mais complexos e específicos, o que requererá dele uma superação de atitudes passivas e reprodutoras diante do texto.

Logo, assim como a competência leitora é ensinada, a criticidade também o é. E um dos caminhos para esses direcionamentos é formando leitores que possam ler textos em vários gêneros textuais, em várias áreas do saber, com textos compostos desde a menor à maior complexidade. Leitores esses, capazes de se colocarem no lugar do outro, na hora de atribuir valor

sobre os posicionamentos que são diferentes dos deles, respeitando-os e valorizando-os, ou nas palavras de Batista-Santos (2018, p. 98), um *sujeito-leitor-responsivo* capaz de “construir contra palavras, dialogar com o já dito, instigar uma resposta no(s) outro(s)”.

CONCLUSÃO

O objetivo central deste texto foi discutir alguns aspectos epistemológicos fundantes do Sujeito-leitor-responsivo, sujeito esse que é formado na e pela prática de leitura dialógica de maneira ativa e responsiva. Ao considerar o atual cenário político e educacional no qual estamos inseridos, urge um perfil de leitor que seja responsivo, democrático e ativo em diversos assuntos e contextos, como sociedade, violência, política, saúde, religião etc..

Acreditamos, dessa forma, que esse perfil, que denominamos aqui de *sujeito-leitor-responsivo*, é possível quando contrapomos a perspectiva monológica de linguagem e nos situamos numa perspectiva dialógica, bem como numa perspectiva ideológica de letramento. Outrossim compreendemos que a formação desse leitor é possível, também, quando o professor possibilita um ambiente profícuo na atividade de leitura, de modo que ele, o professor, deixe o lugar de autoridade máxima interpretativa para ouvir e legitimar a voz desse leitor numa ação democrática, reflexiva e responsiva.

Assim, na prática de leitura do PAG, situada na concepção dialógica de linguagem, é possível um agir democrático, valorizando a reflexão crítica e responsiva pelos sujeitos-leitores na construção de sentidos. É possível, também, em tal prática de leitura, posicionamentos de deslocamentos alteritários, tendo em vista que “se colocar no lugar do outro” é fundamental para essa prática, nas construções de sentidos na aula de leitura.

Portanto, nesse contexto de heterogeneidade de manifestação linguística e de pluralidade de ideias, por meio de uma ação democrática, surge o sujeito-leitor-responsivo. Trata-se de um perfil de leitor que rompe com perspectivas tradicionais, como, as estabelecidas na educação bancária (leitor passivo e reprodutor do dizer do outro), de Paulo Freire (1974).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Anablume; Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p. 248.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 22, p. 710, 2019a.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Concepção de leitura e de leitor de monitores do programa de apoio ao discente iniciante na universidade. **Revista diálogo educacional**, v. 19, p. 1729-1749, 2019b.

BATISTA-SANTOS, D. O.; CRUZ, J. P.. A construção de sentidos na atividade de leitura: interfaces com o professor mediador. **Interfaces da Educação**, v. 10, p. 150-175, 2019.

BATISTA-SANTOS, D.O.; FERREIRA, A. A. C. Concepções de leitura e de linguagem: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. v.4, n. 2. Palmas: **Revista Humanidades e Inovação**, 2017.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAVALCANTI, M. **The Pragmatics of FL ReaderText Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problem**. PhDThesis.University of Lancaster, 1983.

CAVALCANTI, M. **Interação Leitor-Texto – Aspectos de Interpretação Pragmática**.Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F.(Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. J.. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

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

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49-76, 1982.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 13 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

- KRISTEVA, J. “A Linguística Indiana”. In: _____, **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.
- LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. (disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>)
- LEROY, M. **As grandes correntes da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MENEGASSI, R. J. ; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e escrita**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. *Revista Eutomia – Ano II, Nº 2 – Dezembro de 2009*.
- PÊCHEUX; M.; GADET, F. **A língua inatingível**. Campinas: Editora RG, 2010.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.p.67-83.
- PEREIRA, R. A. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do círculo de Bakhtin. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna**. Ano 12. n. 19, Edição Especial 2016. [http://www.letramagna.com/artigos_19/artigo_19_06.pdf]. Acessado em: 6/5/2020.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In. MAGALHÃES. I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Mercado de Letras: Campinas. 2012.
- STREET, B. **Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.
- SUGAYAMA, A.M. **Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2017. p.290
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

ZANOTTO, M. S. **Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura**. São Paulo: **D.E.L.T.A**, v.11, nº 2, 1995.

ZANOTTO, M. S. **Construção e a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura**. In: PAIVA, Vera L.M.O. **Metáforas do Cotidiano**. Belo Horizonte: Edit. da UFMG, 1998, P. 13-38.

ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da ‘metáfora’: desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.39, n. 67, p. 3-17, jul./dez. 2014.

ZANOTTO, M. S.; TAVARES DOS SANTOS, M. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v43i77.12138>.

ZANOTTO, M. S.; SUGAYAMA, A. M. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **Revista Signum**, Londrina, v. 1, n.19, p.11-39, 2016.

O PAPEL DA INTERVENÇÃO DOCENTE E O TRABALHO COM ORDENAÇÃO E SEQUENCIAMENTO DE PERGUNTAS DE LEITURA PARA CRÔNICA

Ângela Francine Fuza (UFT-UFSC/Capes)⁷
Maria das Graças Alves dos Santos (UFT/SEMED-TO)⁸

INTRODUÇÃO

Em ambiente educacional, as práticas cotidianas conduzidas pelo docente podem levar o aluno-leitor-escriptor⁹ a desenvolver habilidades em leitura, oralidade, escrita e conhecimentos sobre o estudo da língua, tendo o texto como objeto de ensino. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), o planejamento das atividades deve contemplar os eixos da leitura, da oralidade, da análise linguística e da produção textual. Para isso, o docente, tendo em vista às limitações dos estudantes, precisa lançar mão de estratégias que possam levá-los a produzir sentido para o texto pela leitura. Essas limitações podem ser comprovadas, por exemplo, pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do país (IDEB) e pelo exercício no magistério de cada professor, no chão da sala de aula.

O IDEB mensura o indicador de qualidade educacional, o qual combina informações em avaliações externas, como Prova Brasil/ SAEB, resultante da proficiência obtida em Língua Portuguesa e Matemática pelos estudantes, ao final de cada etapa de ensino. Em 2017 (último ano com divulgação oficial de resultados do Ideb)¹⁰, alunos matriculados regularmente, no 5º ano, obtiveram média 5,8; os do 9º ano, 4,7 e, os da 3ª série, 3,8. Nesse ano, as metas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC), a nível nacional, eram 5,7, para o 5º ano; 5,0, para o 9º ano; e

7 Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e pós-doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína).

8 Mestre em Letras na área de Concentração em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPGLetras/Porto Nacional). Doutoranda em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPGL/Araguaína). Atua como professora efetiva da Rede Municipal de Palmas-TO. E-mail: mg_asantos@hotmail.com

9 Neste texto, emprega-se a expressão *aluno-leitor-escriptor*, tendo em vista que, segundo Costa Val (2004, p. 113), texto é “qualquer produção linguística, fala ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido, numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Então, ao responder às perguntas de leitura, tem-se o discurso do(a) aluno(a) pela escrita.

10 Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 10 out. 2018.

4,7, para a 3ª série. As notas confirmam a ausência de progressão em aprendizagem e o estado crítico no que concerne ao desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita do corpo discente das escolas do país.

Diante do breve panorama exposto, o docente pode trabalhar com atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades em práticas de linguagem, com o intuito de que os alunos-leitores-escretores assumam posição crítica, diante das interações em sala de aula. Menegassi (2011) afirma que trabalhar a leitura como processo de interação, mediada pelo professor, promove o diálogo entre o aluno e o texto, o professor e o texto, o professor e o aluno. Ademais, as atitudes pedagógicas sob a intervenção do professor podem alcançar resultados significativos na sala de aula (ANTUNES, 2008).

Desse modo, este capítulo apresenta um recorte de um estudo maior¹¹ que buscou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação¹² de perguntas de leitura para o gênero discursivo *crônica* possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental. Fundamentou-se nas estratégias e perguntas de leitura (SOLÉ, 1998), sob o viés da Psicolinguística, e na proposta teórico-metodológica da ordenação e sequenciação de perguntas (MENEGASSI, 2010; 2011; 2016; FUZA, 2017), a partir do viés dialógico de linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006 [1929]). A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e é considerada qualitativa interpretativista, pautada no estudo de caso.

Para o desenvolvimento do estudo, foi elaborado caderno com atividades de leitura, segundo o princípio da ordenação e sequenciação das perguntas, para o gênero *crônica*, com temáticas voltadas para o público adolescente. O trabalho foi implementado em três momentos: a) atividade diagnóstica (Bloco I), com a crônica *A volta do filho pródigo*, de Moacyr Scliar, sem intervenção; b) atividades de intervenção (Blocos II e III), com as crônicas *A crueldade dos jovens*, de Walcyr Carrasco, e *Porta de colégio*, de Afonso Sant'Anna; c) atividade de reaplicação da atividade diagnóstica, com intervenção (Bloco IV).

Neste texto, apresenta-se a análise apenas da atividade com intervenção docente para a crônica *A crueldade dos jovens*, de Walcyr Carrasco, tendo em vista os limites desta obra. O capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, trata-se das perguntas e estratégias de leitura, segundo perspectiva dialógica; depois, sobre a elaboração da atividade com intervenção e, para finalizar a discussão, interpretam-se os resultados de amostras representativas produzidas pelos alunos em relação à crônica de Carrasco.

AS ESTRATÉGIAS E PERGUNTAS DE LEITURA

A leitura como interação é tida como um processo por meio do qual o leitor realiza um trabalho ativo de decodificação, atribuição, compreensão, interpretação e retenção. Os PCN

11 Este texto faz referência à dissertação: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental” (SANTOS, 2019), articulada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), câmpus de Porto Nacional, da UFT. Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de CAAE 79136717.4.0000.5519.

12 “Sequenciação” é a sequência de perguntas de leitura que levam à ação de produção de um texto ao final do trabalho, em que as informações e as ideias levantadas nas perguntas se sistematizam num todo textual final, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado (FUZA; MENEGASSI, 2017).

(BRASIL, 1998, p. 69) a consideram como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem”. Essa visão significa que o ato de ler realiza-se por meio da interlocução entre autor-texto-leitor, por conseguinte, não pode ser concebida como ação mecânica de decodificação, extração de significados do texto. Na leitura, os sujeitos são capazes de resgatar contextos, levantar conhecimentos de mundo, definir objetivos, utilizar estratégias para construir sentidos.

As estratégias de leitura, em contexto de sala de aula, implicam em interação autor, texto, aluno e docente, e ocorrem de forma que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita dos alunos-leitores-escritores. Para Freire (2018, p.200), o educador é um dos sujeitos do processo, ensina e aprende, cria, reconhece e refaz conhecimentos antes adquiridos e os “educandos se apropriam, produzem o ainda não sabido” pela interação professor-aluno.

Segundo Angelo (2015, p. 49), “todo professor é por definição um agente de letramento [que] precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Assim, o docente cria condições de aprendizagem em sala de aula, pois ele é o mediador na leitura, junto de outros instrumentos, como as perguntas. Ser professor não consiste apenas em abordar atividades propostas por livros didáticos e solicitar que os estudantes as respondam. É preciso trabalhar com estratégias planejadas e com objetivos definidos para se alcançar aprendizagem significativa dos estudantes. Segundo Solé (1998),

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças [aos alunos-leitores-escritores], cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro ‘responsável’ ou moderador (SOLÉ, 1998, p. 118-119).

Menegassi e Angelo (2016, p. 272) afirmam que “essa sequência de estratégias não se mostra fixa e estática em sala de aula, pois, em determinada situação de leitura, o professor pode intervir”. O docente é quem conduz o processo de leitura, ele pode levar os alunos-leitores-escritores a produzir inferências, acrescentar outros conhecimentos relevantes para a leitura, compreensão e interpretação do texto. Solé (1998, p.73) postula que: “é fundamental utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”. Elas são instrumentos que o docente pode utilizar para desenvolver habilidades em oralidade, leitura e escrita, além de reconhecer os mecanismos linguísticos utilizados no texto. Assim, compreende-se que o ensino de leitura perpassa por todas as etapas (antes, durante e depois da leitura) e é o professor que faz as intervenções necessárias no processo de ensino e aprendizagem em leitura.

Dessa forma, ao se trabalhar e ensinar estratégias de leitura, é de suma importância levar em consideração as três fases propostas por Solé (1998), sendo elas: (a)antes da leitura, na qual há o levantamento de hipóteses, previsão e ativação dos conhecimentos prévios; (b)durante a leitura, com atividades de leitura colaborativa, formulação de previsões sobre o texto, formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o texto, resumo

das ideias do texto e avaliação de novas previsões; (c) depois da leitura, com a identificação do tema (De que trata o texto?), da ideia principal de cada parágrafo, elaboração de resumo etc.

Segundo Solé (1998, p. 117), por meio de estratégias de leitura, “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos”. Ademais, esse tipo de leitura está inserida em “situações de ensino e aprendizagem como situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que se entende uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno” (SOLÉ, 1998, p. 117). A partir da interação, mediada pelo docente, segundo Kleiman e Morais (1999, p. 49), “a sala de aula torna-se um lugar em potencial para a criação de novas significações sociais que levarão à aprendizagem e à transformação”.

É possível que, durante a leitura, o professor empregue diferentes instrumentos, como as perguntas. Estas podem conduzir o aluno-leitor no processo de leitura, a perpassar pela compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 1995), por isso, faz-se necessário um olhar diferenciado para o trabalho com leitura em sala de aula, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa. As perguntas de leitura propostas pelos materiais didáticos, adaptadas e/ou produzidas pelo professor, a serem implementadas em sala de aula, devem implicar em formação e desenvolvimento do aluno-leitor-escritor. Quando elaboradas, elas podem levar o aluno-leitor-escritor a identificar informações textuais e inferenciais, além de produzir juízo de valor acerca do tema abordado no texto. Segundo Solé (1998), essa prática se refere às:

Perguntas de resposta **literal**, cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

Perguntas para **pensar e buscar**, cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

Perguntas de **elaboração pessoal** tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor (SOLE, 1998, p. 156, grifos nossos).

A partir de estudos e produção de conhecimento, os tipos de perguntas foram retomados e ampliados por Menegassi (2011), como textuais, inferenciais e interpretativas. As perguntas de resposta textual/literal são as de reconhecimento de ideias no texto. Solé (1998) afirma que elas são insuficientes para a construção de sentidos, uma vez que o leitor encontra a resposta construída e se detém apenas a aspectos textuais, a informações explícitas. As respostas não são de cópia, transcrição literal do texto, pois o leitor terá que organizar o pensamento, buscar respostas no texto. Para Fuza (2017, p. 267), essa pergunta “conduz o leitor a interagir com o texto, a pensar sobre informações que ali estão presentes, a partir de uma sequência lógica de pensamentos”.

No nível inferencial, as informações podem ser apreendidas a partir do texto. São perguntas de pensar e buscar, que requerem do leitor o confronto de informações explícitas e de informações implícitas para a produção de inferências, ou seja, as respostas são produzidas a partir do texto. Mesmo relacionadas a ele, o leitor produz inferências, levanta hipóteses, autorizadas ou não pelo texto, porém deve ter relação com a temática discutida no texto. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar’ resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010, p. 180).

Já as perguntas de resposta interpretativa esperam que o leitor produza uma resposta pessoal, apresente sua opinião acerca do texto. Fuza (2017, p. 267) postula que as perguntas com respostas interpretativas “tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal, a partir do tema discutido nas perguntas anteriormente oferecidas ao leitor”. Esse tipo de pergunta de elaboração pessoal exige a opinião do leitor, a produção de juízo de valor, tendo o texto como referência. Segundo a autora, essas respostas não seriam dedutíveis do próprio texto, mas levariam o aluno-leitor-escritor a desenvolver uma visão mais ampla da leitura e da escrita.

Destarte, pode-se ratificar que “as perguntas são uma das ferramentas de ensino, [e] torna-se viável estudá-las, pois possibilitam a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores, denominação que significa o leitor no papel social de aluno em situação de aprendizagem” (FUZA, MENEGASSI, 2018, p. 1). O trabalho com leitura, segundo Fuza (2010), “é um processo coletivo e não somente individual, em que professor, aluno e autor, por meio do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura” (FUZA, 2010, p. 37).

ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO COM A CRÔNICA *A CRUELDADE DOS JOVENS*, DE MOACYR SCLIAR

O primeiro passo da pesquisa geral foi a atividade diagnóstica (Bloco I), com a crônica *A volta do filho pródigo*, de Moacyr Scliar, sem intervenção. Depois, foram elaboradas as atividades de intervenção e a reaplicação da diagnóstica. A atividade diagnóstica foi respondida por 20 alunos, em escola pública, da rede municipal de Palmas -TO, instituição em que a segunda pesquisadora deste capítulo leciona o componente curricular de Língua Portuguesa, nas séries finais, do Ensino Fundamental.

Na Tabela 1, apresentam-se, por números de acertos, os resultados da atividade diagnóstica para as perguntas textuais, inferenciais e interpretativas.

Tabela 1. Resultado da atividade diagnóstica para a “A volta do filho pródigo”, de Moacyr Scliar

Ordenação das perguntas	Bloco I – Crônica: “A volta do filho pródigo”
Perguntas textuais	51,36%
Perguntas inferenciais	25%
Perguntas interpretativas	22,62%

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 133).

Apenas nas perguntas textuais, há mais de 50% das respostas consideradas coerentes com o que foi questionado na atividade. Nas perguntas inferenciais e interpretativas, de modo geral, os alunos não conseguiram inferir e opinar sobre o texto, segundo a coerência esperada. Isso significa que, ao diagnosticar, é possível se pensar em como desenvolver a aprendizagem dos alunos-leitores-escritores, na sala de aula, com intervenção.

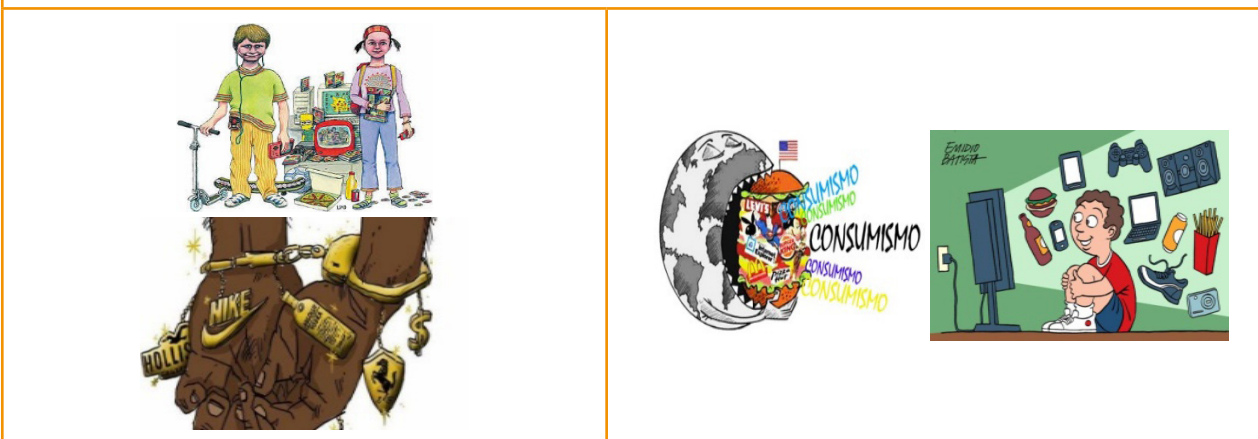
Então, diante dos resultados obtidos e interpretados da atividade diagnóstica, a intervenção docente, a partir da segunda atividade, foi conduzida de acordo com as três fases das estratégias de leitura: pré-leitura, durante a leitura e depois da leitura (SOLÉ, 1998), pois possibilitam, ao aluno-leitor-escriptor, momentos fundamentais para a concretização do processo de leitura.

PRÉ-LEITURA

Na pré-leitura, há a introdução do estudo do texto a ser lido para ativar os conhecimentos de mundo sobre o tema e facilitar a resolução das perguntas de leitura, oferecidas na etapa seguinte. Neste momento, apresentam-se questionamentos para o aluno-leitor-escriptor, com base em imagens, textos curtos e verbetes¹³ (Cf. Quadro 1).

Quadro 1. Pré-leitura para a crônica *A crueldade dos jovens*.

Vamos observar as imagens?



Fonte: Disponível em: imagens retiradas da web, acesso em 13/10/2017.

- * O que elas representam? Descrevam as quatro imagens.
- * Na última imagem, há a palavra consumismo. Vocês sabem o que significa **CONSUMISMO**?
- * Quais são os bens de consumo que vocês mais consomem? Ou gostariam de comprar?
- * Vocês são influenciados por algum fator externo no momento de adquirir algum objeto?

Consumismo é uma compulsão caracterizada pela busca incessante de objetos novos sem que haja necessidade dos mesmos. Após a industrialização, criou-se uma mentalidade de que quanto mais se consome mais se tem garantias de bem-estar, de prestígio e de valorização, já que na atualidade as pessoas são avaliadas pelo que possuem e não pelo que são.

Fonte: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/psicologia/consumismo.htm>, acesso em 13/10/2017.

13 Foram empregados elementos inferenciais, para o momento de pré-leitura, em vez de utilizar os dados do suporte real da crônica, neste caso, o livro didático.

Crônica: A crônica é uma forma textual no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações tomadas pelas personagens.

Crônica argumentativa: Além da crônica narrativa, anteriormente mencionada, há uma modalidade mais moderna, a argumentativa, na qual o objetivo maior do cronista é relatar um ponto de vista diferente do que a maioria consegue enxergar. Ele, usufruindo-se do bom humor mesclado a toque sutil de ironia, aposta no intento de fazer com que as pessoas vejam por outra “face” aquilo que parece óbvio demais para ser observado. Seu caráter discursivo gira em torno de uma realidade social, política ou cultural, onde esta realidade é verbalizada em forma de protesto ou de argumentação, quase sempre envolta por um tom até mesmo sarcástico, no intento de criticar as mazelas advindas da esfera social.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica-argumentativa.htm>, acesso em 08/10/2017.

O texto que iremos ler é uma crônica argumentativa e tem como título “A crueldade dos jovens”.

O que significa ser cruel? Ser cruel significa ação desumana que pode causar dor e sofrimento em outro ser.

Como os jovens podem ser cruéis?

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 98-99).

No primeiro momento de pré-leitura, solicita-se que eles façam a descrição das imagens e reconheçam as informações, principalmente, por meio da linguagem visual. Assim, os alunos-leitores-escritores conseguem visualizar que o foco principal das imagens está relacionado ao consumismo.

Após a discussão sobre as imagens, docente e alunos leem o verbete sobre consumismo, falam também sobre as influências externas, as quais levam os adolescentes a consumir compulsivamente. Ainda mais, eles são convidados a opinar em relação a tudo o que é elencado para que o docente possa adentrar no conceito de *crônica-argumentativa*, como gênero discursivo que apresenta o ponto de vista do narrador, além das ações desenvolvidas pelas personagens. Oralmente, é abordada a questão dos fatores externos ao texto, como forma composicional do gênero e o estilo de linguagem; o suporte, embora este não seja um dos objetivos.

LEITURA

Para a elaboração das perguntas, ocorreu o processo de levantamento de ideia-chave nos parágrafos do texto. Segundo Fuza (2017), as indicações temáticas dialogam entre si, ao longo do texto, para se construir uma ideia geral. Para o momento de intervenção, as perguntas de leitura foram produzidas de acordo com a demarcação das ideias temáticas que emitem os principais desejos dos adolescentes (destacadas, em amarelo) e o posicionamento do narrador/autor (destacado, em verde). No texto, o narrador deixa o leitor em contato com situações cotidianas entre jovens e famílias e apresenta sua visão sobre os fatos.

Ainda mais, a elaboração das perguntas de leitura é norteada a partir das ideias temáticas e posicionamento pessoal do cronista, tendo em vista que, a cada fato narrado, há a visão subjetiva do narrador em primeira pessoa. Assim, o autor garante o sentido do texto por meio do encadeamento das ideias temáticas e, a partir do tema abordado na crônica, são elaboradas e sequenciadas as perguntas apresentadas (Quadro 2).

Quadro 2. Ideias temáticas, posicionamento do cronista, perguntas de leitura e respostas sugeridas.

Crônica: A crueldade dos jovens

Conheci uma mulher cujo filho de 14 anos, **queria um par de tênis de marca**. Separada, ganhava pouquíssimo como vendedora. Dia e noite o garoto a atormentava com a exigência. Acrescentou mais horas à sua carga horária para comprar os tênis. Exausta, ela presenteou o filho. Ganhou um beijo e outro pedido: **agora ele queria uma camiseta 'da hora'**. E dali a alguns dias a mãe estava abrindo um crediário! **Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo**. Uma garota quase enlouqueceu a mãe por causa de **um celular cor-de-rosa**. **Um rapaz queria um MP3**. Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães com frequência não conseguem resistir. **Em parte, por desejarem contemplar o sorriso no rosto dos filhos**.

Uma senhora sempre diz:

— **Quero que minha menina tenha o que eu não tive**. Pode ser. Mas isso não significa satisfazer todas as vontades! Muita gente é praticamente chantageada pelos filhos. **A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa**. Uma vez ouvi uma jovem gritar para o pai:

— Você é um fracassado!

Já conheci uma garota cujo pai se endividou porque ela insistiu em ir à Disney. Os juro rolaram e, dois anos depois, ele vendeu a casa para comprar outra menor e quitar o empréstimo. Outro economizou centavos porque a menina quis fazer **plástica**. Conselhos não adiantaram:

— Você é muito nova para colocar implante de **silicone**.

Ficava uma fúria. Queria ser atriz e, segundo afirmava, não teria chance alguma sem a intervenção. (Não consegui. Hoje trabalha como vendedora em uma loja.) **Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muitos pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, jóias, celulares e todo tipo de eletrônico**. **É óbvio que o jovem tem o direito de pedir**. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família. Recentemente, assisti a uma situação muito difícil. **Mãe solteira, uma doméstica conseguiu juntar, ao longo de anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo**.

— Vou sair do aluguel! — comemorou.

A filha, 16 anos, no 2º grau, recusou-se:

— **Quero um quarto só para mim!**

Não houve quem a convencesse. A mãe não conseguiu enfrentar a situação. Continuam no aluguel. O valor dos apartamentos subiu e agora o que ela tem não é suficiente para comprar mais nada.

Muitas vezes, os filhos da classe média estudam em colégio particular ao lado de herdeiros de grandes fortunas. Passam a desejar os relógios, as roupas, o modo de vida dos amigos milionários.

— **De repente a minha filha quer tudo o que os coleguinhas têm!**

Até bolsa de grife. **Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis**. **A única solução é a sinceridade**. E deixar claro que ninguém é melhor por ter mais grana, o celular de último tipo, o último lançamento no mundo da informática. Pode ser doloroso no início. Também é importante não criar uma pessoa invejosa, que sofre por não ter o que os outros têm. Mas uma família pode se desestabilizar quando os pais se tornam reféns. A única saída para certas situações é o afeto. E, quando o adolescente está se transformando em uma fera, talvez seja a hora de mostrar que nenhum objeto de consumo substitui uma conversa olho no olho e um abraço amoroso.

Ideias temáticas (amarelo) e posicionamento do narrador (verde)	Perguntas de leitura	Respostas Sugeridas
<p>*queria um par de tênis de marca. * agora ele queria uma camiseta 'da hora'.</p> <p>* um celular cor-de-rosa. Um rapaz queria um MP3.</p> <p>*o pai se endividou, porque a filha insistiu em ir à Disney.</p> <p>*Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muitos pedidos, ao lado de roupas de grife, excursões, jóias, celulares e todo tipo de eletrônico.</p> <p>* Quero um quarto só para mim!</p> <p>* Já conheci um número incrível de adolescentes que estabelecem um verdadeiro cerco em torno dos pais para conquistar algum objeto de consumo.</p> <p>* Novidades são lançadas a cada dia e os pedidos renascem com a mesma velocidade. Pais e mães com frequência não conseguem resistir. Em parte, por desejarem contemplar o sorriso no rosto dos filhos.</p> <p>* — Quero que minha menina tenha o que eu não tive.</p> <p>* A crueldade de um adolescente pode ser tremenda quando se trata de conseguir alguma coisa</p> <p>* É óbvio que o jovem tem o direito de pedir. O que me assusta é a absoluta falta de freio, a insistência e a total incompreensão diante das dificuldades financeiras da família.</p> <p>* Mãe solteira, uma doméstica conseguiu juntar, ao longo de anos, o suficiente para comprar uma quitinete no centro de São Paulo.</p> <p>* Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis. A única solução é a sinceridade</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é "A crueldade dos jovens"? 2. Quais são os principais desejos dos adolescentes no texto? 3. Por que os adolescentes desejam tanto esses bens de consumo? 4. Como a maioria dos pais comporta-se em relação aos pedidos dos filhos? 5. Por que os pais se submetem à pressão de seus filhos, mesmo quando não têm condições financeiras? 6. Esses desejos trazem que tipo de problema para as famílias? 7. Quais são as consequências para a família, quando os pais cedem, mesmo sem ter condições para isso? 8. Por que os pais sempre falam: "- Quero que minha menina tenha o que eu não tive."? 9. Você conhece alguém que age como os adolescentes do texto, sempre exigindo dos pais? 10. Por que a maioria dos adolescentes age da mesma forma que os do texto? 11. O que você pensa dos adolescentes com comportamentos semelhantes aos da crônica? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. SR: O título do texto é "A crueldade dos jovens", porque demonstra como a adolescência é cruel perante os pais, quando se trata de consumo exagerado, eles exigem o que o orçamento familiar não comporta. 2. SR: Os principais desejos são roupas, sapatos e bolsas de marcas famosas; aparelhos eletrônicos de última geração; viagens e procedimentos de beleza. 3. SR: Os adolescentes almejam esses bens materiais, provavelmente, devido ao poder de persuasão da mídia, ao lançar diariamente novidades e, conseqüentemente, influenciar o comportamento dos jovens. Além disso, o convívio com colegas de classe alta faz com que eles desejem ser incluídos 'na turma'. 4. SR: Os pais não sabem dizer não, cedem com frequência aos pedidos dos filhos. 5. SR: Os pais se submetem à pressão de seus filhos, muitas vezes, para suprir a ausência diária ou, simplesmente, por desejar que fiquem felizes, mesmo que seja fomentando o consumismo sem necessidade. 6. SR: Esses desejos acarretam sérios problemas para as famílias, como endividamento constante, conflitos no lar e problemas psicológicos, visto que muitas pessoas entram em depressão devido à questões financeiras. 7. SR: Quando os pais cedem, sem condições, alimentam nos seus filhos a sensação de que sempre podem adquirir o que desejam, não importa como, e as conseqüências serão contínuas, aumentam carga horária, fazem empréstimos infundáveis e adiam os sonhos. 8. SR: Os pais sempre falam: "-Quero que minha menina tenha o que eu não tive.", possivelmente, porque desejam para os filhos uma adolescência diferente da deles. 9. SR: Eu conheço jovens com comportamentos semelhantes, impõem os desejos para os pais, mas não se preocupam em saber se naquele momento há orçamento familiar para satisfazê-los. 10. SR: Os adolescentes agem dessa maneira, porque é próprio da fase, querem acompanhar a moda, na maioria das vezes, por influência da mídia. 11. SR: Os adolescentes consumistas precisam de orientação dos pais, dialogo, para fazer com eles entendam que consumir sem necessidade real é um problema para eles e para a família, além de, nem sempre, se encaixar no orçamento mensal.

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 92-94).

As perguntas de leitura 1, 2 e 4 são textuais, visto que o aluno-leitor-escritor consegue respondê-las a partir do texto, basta que organize as ideias apresentadas pelo narrador. As perguntas textuais levam o aluno à compreensão do texto sobre o contexto da crueldade dos jovens, de acordo com a crônica. Já a 3, e de 5 a 8, além das informações textuais, faz-se necessário que se reúnam também informações implícitas, conhecimentos de mundo. É um diálogo entre o que o texto apresenta e os conhecimentos prévios do leitor. Para Fuza (2017), nas perguntas textuais, o aluno-leitor pode deduzir com base no texto as respostas.

Ainda mais, para que o aluno-leitor-escritor estabeleça um elo da sua vida pessoal com o tema da crônica analisada, há as perguntas interpretativas, de 9 a 11, respondidas a partir do conhecimento prévio e do posicionamento pessoal do aluno-leitor-escritor, dialogando com o

abordado no texto. Embora sejam respostas de elaboração pessoal, subjetivas, não se admite qualquer posicionamento, é o resultado da junção de diversos elos, fomentados nas discussões desde a pré-leitura, e da cultura do leitor, em relação ao tema do texto/enunciado (FUZA; MENEGASSI, 2017).

Na fase da leitura, os vinte alunos-leitores fazem uma leitura silenciosa para que eles apreendam o todo do texto, prestando bastante atenção no que foi discutido antes da leitura. Na sequência, há uma leitura compartilhada para aceitar ou refutar os posicionamentos anteriores, levantados através das imagens, verbetes e troca de saberes entre docente e alunos-leitores-escritores.

Após a leitura e toda a discussão inicial, os alunos-leitores-escritores têm o primeiro contato com as perguntas elaboradas para a atividade com intervenção docente. Eles percebem que a atividade é composta por 11 perguntas – três textuais, cinco inferenciais e três interpretativas –, seguidas, novamente, com o questionamento: “Do que trata o texto?”, o qual representa uma produção textual.

PÓS-LEITURA

Na última etapa, embora não seja objeto de análise neste estudo, após a leitura e resolução das perguntas de leitura, o aluno-leitor-escritor é convidado a justapor suas respostas, no espaço destinado para a Versão 1 da *resposta argumentativa*, assim denominada no caderno de atividades, com o objetivo de produção textual do aluno. Para Menegassi (2011), com essa resposta, verifica-se a ação responsiva e o senso crítico dos estudantes.

Nesse momento, a produção do texto do gênero *Resposta Argumentativa* é desenvolvida pela justaposição das respostas dadas às perguntas de leitura textuais, inferenciais e interpretativas, resultado do processo e das estratégias de leitura. Estas conduzem o aluno-leitor-escritor a construir o seu próprio discurso, a contrapalavra. Para exemplificar e tomar como apoio, no momento da análise, segue a resposta sugerida (RS) para a pergunta: “De que trata o texto?”.

Quadro 3. Resposta argumentativa sugerida para a crônica: *A crueldade dos jovens*

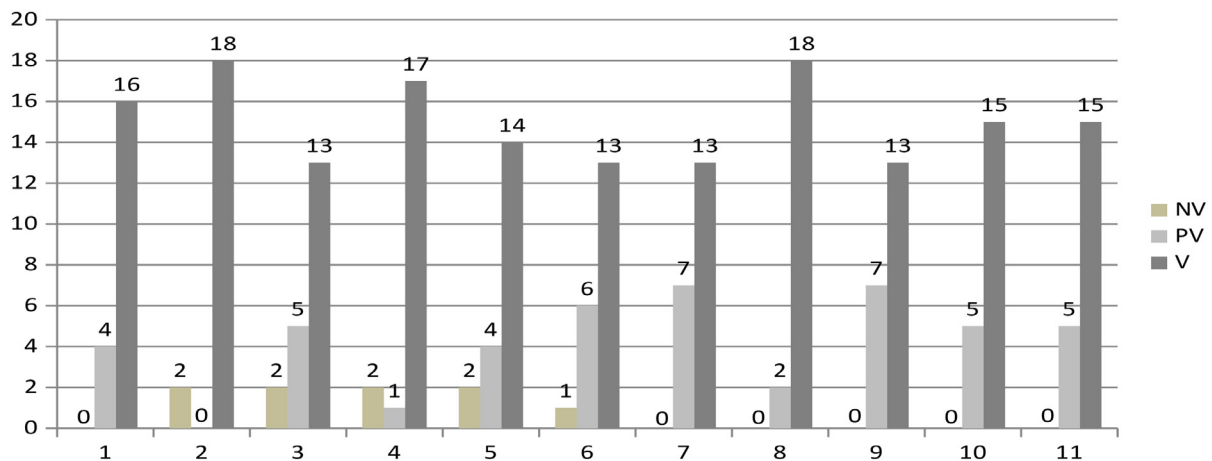
O texto trata da crueldade dos jovens, porque demonstra como a adolescência é cruel perante os pais, quando se trata de consumo exagerado, ou seja, eles exigem o que o orçamento familiar não comporta. E, os principais desejos são roupas, sapatos e bolsas de marcas famosas; aparelhos eletrônicos de última geração; viagens e procedimentos de beleza. Eles almejam esses bens materiais, provavelmente, devido o poder de persuasão da mídia, ao lançar diariamente novidades e, conseqüentemente, influenciar o comportamento dos jovens. Além disso, o convívio com colegas de classe alta faz com que eles desejem ser incluídos 'na turma'. Diante dos desejos, os pais não sabem dizer não, cedem com frequência aos pedidos dos filhos e, se submetem à pressão, muitas vezes, para suprir a ausência diária ou, simplesmente, por desejar que fiquem felizes, mesmo que seja fomentando o consumismo sem necessidade, mas esses desejos acarretam em sérios problemas para as famílias, como endividamento constante, conflitos no lar e problemas psicológicos, visto que muitas pessoas entram em depressão devido à questões financeiras. Portanto, quando os pais cedem, sem condições, alimentam, nos seus filhos, a sensação de que sempre podem adquirir o que desejam, não importa como, e as conseqüências serão contínuas, aumentam carga horária, fazem empréstimos infundáveis e adiam os sonhos. No entanto, os pais sempre falam: "-Quero que minha menina tenha o que eu não tive.", possivelmente, porque desejam para os filhos uma adolescência diferente da deles. Eu conheço jovens com comportamentos semelhantes, impõem os desejos para os pais, mas não se preocupam em saber se, naquele momento, há orçamento familiar para satisfazê-los. Os adolescentes agem dessa maneira, porque é próprio da fase, querem acompanhar a moda, na maioria das vezes, por influência da mídia, por isso, aqueles que são consumistas precisam de orientação dos pais, dialogo, para fazer com que entendam que consumir sem necessidade real é um problema para eles e para a família, além de, nem sempre, se encaixar no orçamento mensal.

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 102-103).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA ATIVIDADE COM INTERVENÇÃO COM A CRÔNICA *A CRUELDADE DOS JOVENS*

Apresentam-se a descrição e a análise dos dados, avaliando-os quanto ao nível de adequação de acordo com as respostas sugeridas. Para isso, três códigos serão utilizados para validação ou não validação das respostas dos alunos-leitores-escritores. As respostas que estabelecem relação de sentido com a resposta sugerida são identificadas pelo código "(V) Válida"; para as que tangenciam parcialmente do esperado, mas que não comprometem o sentido do questionado, são consideradas como "(PV) Parcialmente Válidas"; e as que destoam do esperado nas respostas serão identificadas como "(NV) Não Válidas". No Gráfico 1, constam os dados obtidos nas 11 perguntas de leitura.

Gráfico 1. Resultado da primeira atividade de intervenção para a crônica: *A crueldade dos jovens*, de Moacyr Scliar



Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 112).

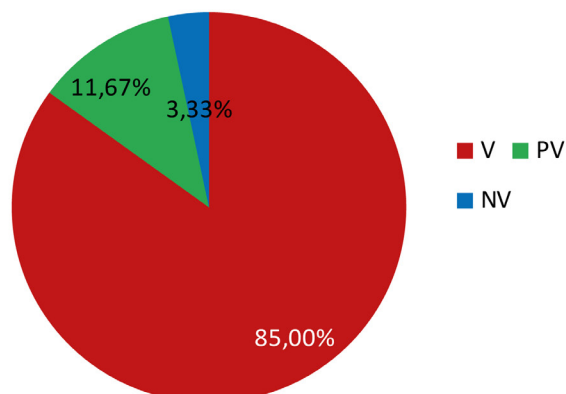
De acordo com os dados do gráfico e a tipologia das perguntas, em todas as perguntas de leitura mais de 50% das respostas foram consideradas “válidas” na atividade com intervenção docente, já que o menor número de acertos corresponde a 13 respostas condizentes com o questionado para o texto. Ainda mais, apenas dois alunos apresentam respostas não válidas, com total tangenciamento semântico e a maioria consegue estabelecer elo com o texto, autor e leitor. Então, em comparação com os dados obtidos na atividade sem intervenção (Bloco I), ratifica-se o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem, no ambiente de educacional, junto com a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação. Na sequência, amostras representativas de respostas às perguntas são destacadas, a fim de ilustrar o processamento da leitura.

PERGUNTAS TEXTUAIS

Em consonância com o tipo de pergunta e a interpretação dos números percentuais, identificados no Gráfico 2, 85% das respostas, dos 20 alunos, são consideradas “válidas”, já que eles estabelecem o diálogo com as informações explícitas no texto para elaborar suas respostas; 11,67%, “parcialmente válidas” e apenas 3,33% não identificam a relação da pergunta com o texto. Os resultados de aprendizagem dos alunos-leitores-escritores denotam que a primeira atividade de intervenção faz com que 96,67% dos estudantes apreendam conhecimentos textuais, por meio das perguntas elaboradas na atividade de leitura, considerando as respostas “válidas” e “parcialmente válidas”. A interação (texto, autor, leitor e docente), evidenciada na leitura do gráfico, remete à compreensão ativa dos alunos-leitores nas perguntas textuais. Assim, a relação dialógica (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006, [1929]), efetiva-se, quando há identificação dos aspectos textuais, diretamente ligados com o processo de leitura.

Gráfico 2. Resultado do nível de relação semântica das respostas textuais

PERGUNTAS TEXTUAIS



Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 114).

Para ratificar os dados, seguem algumas respostas válidas e parcialmente válidas, para as perguntas 1 e 2, de nível textual dos alunos-leitores-escritores.

Pergunta 1: Por que o título do texto é *A crueldade dos jovens*?

Resposta válida: L (Mayara¹⁴) O texto tem esse título por causa do consumo exagerado dos jovens e por serem egoístas, não enxergando que, muitas vezes, os pais não têm condições e que nada desses bens materiais são necessários, e se tornam cruéis com seus pais.

Resposta válida: L (Leonardo) O título do texto é “*A crueldade dos jovens*”, porque aborda a exigência dos jovens em relação aos seus pais, são cruéis, exigem mais do que eles podem comprar.

Resposta parcialmente válida: L (Lara) O título do texto é “*A crueldade dos jovens*”, pois os jovens de hoje em dia não ligam para a condição financeira dos pais, só ligam para si mesmo.

Pergunta 2: Quais são os principais desejos dos adolescentes?

Resposta válida: L (Leonardo): Os principais desejos dos adolescentes são o que está em alta na mídia, o último lançamento de algum produto, itens de grife, roupas caras, eletrônicos, tudo que se encontra em alta.

Resposta parcialmente válida: L (Mayara): Os principais desejos dos adolescentes são ter coisas em exagero, mostrar que podem e que são melhores que os outros, pelo fato de terem coisas do momento.

Resposta parcialmente válida: L(Lara): Os principais desejos dos adolescentes é ter sempre o melhor, não importa como (SANTOS, 2019, p. 114).

14 Para a identificação, os participantes criaram pseudônimos e escolheram de que forma gostariam de ser chamados na análise, por exemplo, Mayara, Leonardo, Lara, Camila etc.

A partir das respostas textuais dos alunos-leitores-escritores (Leonardo e Mayara), identificam-se, nos discursos, elos semânticos com a crônica estudada, uma vez que, segundo o cronista, os jovens tornam-se cruéis, porque são consumistas, exigindo o que não cabe no orçamento familiar. E, os principais desejos dos adolescentes giram em torno de eletrônicos, roupas e bolsas de grife, procedimentos estéticos e viagens. Percebe-se, também, que eles já iniciam um processo inferencial, no que tange ao consumismo exagerado, egoísmo, influência midiática, lançamentos de produtos constantemente para persuadir o público específico do enredo do texto.

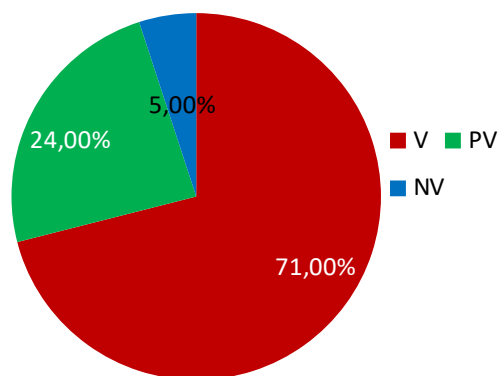
Em análise das respostas “parcialmente válidas”, a aluna Lara, para as perguntas 1 e 2, apresenta tangenciamento parcial em relação ao que é questionado, na primeira resposta: *O título do texto é “A crueldade dos jovens”, pois os jovens de hoje em dia não ligam para os outros, só ligam para si mesmo.* Ela deixa implícito que os jovens, por não pensarem nas condições dos pais, são cruéis, pensam somente em si mesmo. No entanto, o seu discurso é vago, por isso, é considerado parcialmente válido.

PERGUNTAS INFERENCIAIS

Em consonância com Gráfico 3, constata-se que 71% das respostas dos alunos-leitores-escritores são consideradas “válidas”; 24%，“parcialmente válidas”, somando 95% de relação semântica com o texto. Isso significa que os aspectos textuais e inferenciais são percebidos pelos alunos-leitores-escritores, eles relacionam as informações presentes no interior do texto, mescladas às inferências. O resultado das não válidas equivale a 5%, o que corresponde a 2 (dois) alunos-leitores-escritores. Diante dos números, pela intervenção docente, eles levantam seus conhecimentos prévios sobre o tema do texto na pré-leitura.

Gráfico 3. Resultado do nível de relação semântica das respostas inferenciais

PERGUNTAS INFERENCIAIS



Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 116).

Diante das evidências numéricas, seguem algumas respostas para as perguntas de leitura 3 e 8:

Pergunta 3: *Por que os adolescentes exigem tanto esses bens de consumo?*

Resposta válida: L (Camila): *Os adolescentes desejam esses bens de consumo para se encaixar na sociedade capitalista que a mídia engrandece tanto.*

Resposta válida: L (Júlia): *Os adolescentes têm esses desejos devido à moda ou o desejo incansável de estar ao mesmo nível de seus colegas com melhores condições financeiras, também por influência clara da mídia.*

Resposta parcialmente válida: L (Lara): *Os adolescentes querem tanto esses bens de consumo, porque querem mostrar que são melhores que os outros.*

Pergunta 8: Por que os pais sempre falam: “-Quero que minha menina tenha o que eu não tive?”

Resposta válida: L (Júlia): *Os pais sempre falam: “-Quero que minha menina tenha o que eu não tive”?, por desejarem ser o pai “perfeito”, que uma hora ou outra eles desejaram ter, que não sabe dizer não aos filhos.*

Resposta válida: L (Camila): *Os pais sempre falam: “-Quero que minha menina tenha o que eu não tive” para evitar a frustração dos filhos que eles já conheceram de não se ter o que se quer.*

Resposta parcialmente válida (Lara): *Os pais sempre falam que querem que seus filhos tenham o que eles não tiveram, pois querem o melhor para seus filhos (SANTOS, 2019, p. 117).*

Conforme a interpretação das repostas das alunas-leitoras-escritoras (Camila e Júlia), ficam evidentes as inferências necessárias para responder às perguntas, as quais exigem conhecimentos de mundo que são ativados com estratégias de leitura planejadas, de acordo à temática da crônica. Elas abordam o poder de persuasão da mídia, numa sociedade capitalista, fazem relação com a influência do meio em que se vive, sabem que muitos pais foram criados de uma maneira diferente do público-alvo da crônica, além de relacionar aos comportamentos da maioria dos pais nesse contexto que não sabem dizer “não” aos filhos. Já a aluna Lara, timidamente, tem demonstrado avanço, mas suas respostas apresentam lacunas quanto às informações inferenciais, não há elo com o textual e o implícito, as respostas são superficiais, tendo como base o que foi questionado e a resposta sugerida.

Diante do que se constata, a partir das respostas de Camila, Júlia e Lara, é válido afirmar que é fundamental a interação texto-autor-leitor e intervenção docente, logo, esse mecanismo de levantamento do conhecimento prévio dos alunos-leitores-escritores pode se tornar prática no fazer pedagógico dos docentes nas aulas de leitura, uma vez que, nem sempre, eles dispõem de informações implícitas para estabelecer elo com o que se encontra fora do texto.

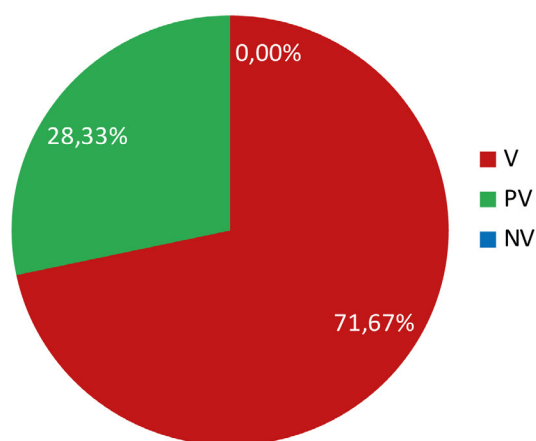
PERGUNTAS INTERPRETATIVAS

As perguntas no nível interpretativo, segundo Menegassi (2011, p. 29), “são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levam o aluno-leitor a trabalhar com o texto”. Para se fazer esse trabalho com o texto, o aluno-leitor-escritor dialoga com as informações textuais, inferenciais e relaciona-as com a vivência pessoal. Fuza (2017, p. 59) destaca que, “ao chegar a esta resposta, o leitor já está preparado para atribuir sentido ao tema, caso contrário, ele pode atribuir uma resposta de vale tudo”. Portanto, as perguntas de elaboração pessoal devem dialogar com o texto e não responder qualquer coisa, sem validade e relação com a temática.

Para interpretar os dados obtidos no nível interpretativo, apresenta-se o Gráfico 4, o qual representa a aprendizagem dos alunos-leitores-escritores para a crônica *A crueldade dos jovens*.

Gráfico 4. Resultado do nível de relação semântica das respostas interpretativas

PERGUNTAS INTERPRETATIVAS



Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 118).

No Gráfico 4, é possível depreender o desempenho dos alunos-leitores-escritores com as perguntas interpretativas. Nesta etapa, as respostas correspondem a um elo entre o texto e a experiência de vida dos alunos-leitores-escritores. Além disso, é necessário repensar em tudo que eles veem nas etapas do processo de leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) para chegar a essa etapa. Inicialmente, eles querem responder sem opinião, seguida de argumentos, sem apresentar progressão temática no discurso. Mas os dados evidenciam o elo com o social na cadeia da interação verbal (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006[1929]), sendo que 71,67% das respostas são consideradas “válidas”; 28,33%, “parcialmente válidas”, o que corresponde a 100% sem tangenciamento temático, já que “não válidas” é igual a 0%. Isso se configura numa resposta positiva, no que tange à relação de sentido, por meio da interação, na perspectiva interacionista da linguagem. Para confirmar os números, as respostas apresentadas a seguir demonstram o nível do trabalho com o texto e discurso pessoal do aluno-leitor-escritor.

Pergunta 10: *Por que a maioria dos adolescentes age da mesma forma que os do texto?*

Resposta válida: L(Camila): *A maioria dos adolescentes age da mesma forma que os da crônica, por sofrerem influência onde quer que vão: escola, com os*

amigos, em casa, na mídia. Penso que eles se deixam persuadir facilmente por influências externas.

Resposta válida: L(Mayara): *A maioria dos adolescentes age dessa maneira que o texto fala por terem o objetivo de ostentar, por querer tudo, por sempre achar que o novo é melhor.*

Resposta parcialmente válida: L(Lara): *Eu não conheço adolescentes que agem como os do texto, que sempre exigem dos pais.*

Pergunta 11: O que você pensa dos adolescentes com comportamentos semelhantes aos da crônica?

Resposta válida: L(Camila): *Os adolescentes com comportamentos semelhantes aos da crônica precisam ser freados. E os pais possuem uma grande parcela de culpa: deve-se mudar pela raiz.*

Resposta válida: L(Mayara): *Penso que os adolescentes com comportamentos semelhantes são egoístas, que querem atenção e também são pessoas vazias, mesmo tendo tudo, são consumistas.*

Resposta válida: L(Lara): *A maioria dos adolescentes age da mesma forma que os do texto, pois não querem se sentir excluídos do padrão que é ser “maneiro” (SANTOS, 2019, p. 119).*

Diante das respostas dadas para as perguntas 10 e 11, consideradas interpretativas, mas com extrema relação com o tema do texto, a interpretação das alunas-leitoras-escritoras obteve um nível bastante satisfatório com a resposta sugerida. Nas respostas, há aspectos textuais, inferenciais e posicionamento pessoal, pela marca clara do uso da 1ª pessoa, mais especificamente, nas respostas para a questão 11. Ratifica-se, assim, o que é dito por Menegassi (2011, p. 29) sobre as perguntas interpretativas: “são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levam o aluno-leitor-[escritor] a trabalhar com o texto”. Vale ressaltar que as respostas das alunas-leitoras-escritoras, no nível interpretativo da atividade diagnóstica, são consideradas não válidas (NV), o que corresponde à evolução significativa da compreensão leitora, elas agem responsivamente ao responder às perguntas 10 e 11.

Para comprovar o desenvolvimento dos alunos-leitores-escritores, a Tabela 2 demonstra que, quando a atividade, em sala de aula, é conduzida, orientada pelo docente é possível transformar realidades de insucesso em aprendizagem em leitura, escrita e conhecimentos linguísticos, visto que o docente, pela sua prática pedagógica, pode ressignificar a formação e desenvolvimento dos alunos-leitores-escritores em contexto educacional.

Tabela 2. Comparativo entre as respostas dos Blocos I (sem intervenção) e II (com intervenção)

Ordenação das perguntas	Bloco I – Crônica: “A volta do filho pródigo”	Bloco II – Crônica: “A crueldade dos jovens”
Perguntas textuais	51,36%	85%
Perguntas inferenciais	25%	71%
Perguntas interpretativas	22,62%	71,67%

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 133).

Diante das evidências numéricas na Tabela 2, é válida a conclusão de que a intervenção do docente pode conduzir os alunos-leitores-escretores para que eles desenvolvam habilidades em leitura e escrita. Observa-se um avanço considerável da compreensão leitora dos alunos, principalmente, nas perguntas inferenciais e interpretativas. Isso promove o desenvolvimento de leitores responsivos frente ao texto, já que inferem, relacionando o texto à vida, e interpretam, demarcando seus juízos de valor quanto ao tema tratado no texto.

CONCLUSÃO

O objetivo central deste texto era o de constatar o papel da intervenção docente no processo de formação e desenvolvimento do aluno-leitor-escriptor, por meio de perguntas de leitura, à luz da ordenação e sequenciação para *crônica*. Junto da ação da docente, portanto, há as perguntas de leitura textuais, inferenciais e interpretativas que implicam em produção de sentido para o texto, a possibilitar o diálogo com as informações explícitas, implícitas, além de posicionamento em relação ao tema abordado na crônica, por meio da leitura e da escrita.

Assim, compreendemos que as perguntas ordenadas e sequenciadas tornam os leitores críticos e competentes. Essa percepção se deu devido ao elo estabelecido nas amostras representativas das respostas dos alunos-leitores-escretores com intervenção docente, mescladas com as que se encontram subjacentes, bem como as palavras de posicionamento pessoal. Por meio da interpretação das respostas para as perguntas de leitura no nível da interação, confirma-se que: (a) as perguntas ordenadas possibilitam a construção da compreensão leitora, a exercer um elo dialógico entre autor-texto-leitor-professor, para que os alunos assumam posição valorativa diante do tema do texto; (b) as respostas completas para as perguntas desenvolvem a organização do pensamento dos alunos-leitores-escretores, pois as repostas apresentam progressão das ideias com a relação palavra do outro e palavra minha; (c) as perguntas de leitura contribuem para que os alunos-leitores-escretores, em perguntas textuais, antecipem inferências e, mesmo que discretamente, já se posicionem frente ao tema nas atividades com intervenção; (d) as perguntas inferenciais levam os alunos-leitores-escretores a pensar fora do texto; (e) as perguntas interpretativas permitem que o alunos-leitores-escretores opinem sobre o tema do texto.

Nesse contexto, aprender e ensinar são ações que fazem parte do cotidiano do docente, assim como a busca constante por estratégias teórico-metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de leitores e autores responsivamente ativos. A partir dos resultados descritos, compreende-se que a ordenação e sequenciação das perguntas de leitura e a mediação docente podem contribuir para a formação e o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras. O leitor demonstra, em suas palavras, reflexão e criticidade na interação texto-autor-leitor. Aprende a aceitar, a argumentar, a contra-argumentar e a completar as palavras do outro para torná-las suas próprias palavras. Ratifica-se que, dentre tantas propostas teórico-metodológicas de trabalho, a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura podem implicar em viabilidade e pertinência em se trabalhar no contexto de ensino. Sendo assim, ler é uma prática que pode e deve ser ensinada, pois “A partir da interação mediada por diferentes textos, a sala de aula torna-se um lugar em potencial para a criação de novas significações sociais que levarão à aprendizagem e à transformação” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 49).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANGELO, C. M. *Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio de língua portuguesa*. 2015. 391 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R.J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n.3, p. 475-506, 2016.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BAKHTIN, M./VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979], p. 262-306.
- BRASIL. *A etapa do Ensino Fundamental*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.
- BRASIL, S.E.F. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação*. Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.
- FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FUZA, A. F. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. *Calidoscópico*, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.
- KLEIMAN, A. B; MORAES. S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos nos projetos da escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá, Eduem, 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In*: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). *Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação*. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

SANTOS, M. G. A. *Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental*. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019.

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

PROPOSTAS PARA A LEITURA DAS LITERATURAS NÃO- HEGEMÔNICAS FRENTE AO VAZIO DO MUNDO

Frederico José Andries Lopes (UFMT)¹⁵
Maria Perla Araújo Morais (UFT)¹⁶

INTRODUÇÃO

Este texto defende que há formas de ver a realidade e projetar futuros para além da leitura de via única das identidades hegemônicas. Se essas identidades tratam com naturalidade o genocídio de algumas populações, se a única maneira que concebem a relação com o “outro” é através do controle e se abdicam de entender o cidadão a não ser pela capacidade de consumo, escritores periféricos oferecem reflexões distintas sobre a sociedade brasileira. Projetam futuros e mostram que a interpretação do mundo centrada na naturalização da opressão só é hegemônica por uma questão de poder, mas existem outras formas de intervir na sociedade.

Os textos consagrados pelo cânone literário reproduzem não só os saberes hegemônicos, como também são produzidos por sujeitos que pertencem às classes que detêm privilégios étnico-raciais, de gênero e de classe. De dentro desses privilégios, os escritores naturalizam comportamentos e valores que fazem sentido apenas para seus grupos, silenciando outras formas de sentir e refletir sobre a realidade. Como não temos contato com essas outras versões, acabamos legitimamos como universais valores bastante parciais.

Para captar a pluralidade, investigaremos não o texto literário canônico, mas os de identidades periféricas, especificamente, os de escritoras negras como *Mulher Mat(r)iz*, de Miriam Alves, *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. Mostraremos que a diversidade não é só enriquecedora, como também produtora de sentidos que questionam a forma consensual de pensar a sociedade. Com a leitura desses textos, veremos que o que é concebido como natural e universal são práxis que legitimam a violência contra o “outro”.

15 Frederico José Andries Lopes é doutor em História das Ciências e professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua na Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. E-mail: contato@fredlopes.com.br

16 Maria Perla Araújo Morais é licenciada em Letras (Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Letras pela UFJF e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É Professora Associada na Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuando na graduação em Letras (Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. E-mail: perlamorais@uft.edu.br

Portanto, as identidades não-hegemônicas também produzem literatura e usam a língua para descrever paisagens e expressar sentimentalidades atinentes com outro lugar de fala. Como não conseguimos lidar epistemologicamente com a diversidade e como nosso conhecimento de literatura é todo centrado nos bens das identidades hegemônicas, é comum deslegitimar essas novas representações, reproduzindo a desigualdade social que temos.

A literatura produzida por escritores e escritoras periféricos discute o consenso e questiona a violência e o silenciamento a que o “outro” está exposto na vida social. Por isso, ajuda-nos a entender e propor novas formas de intervenção no mundo que não são as que vencem hoje.

LITERATURAS CANÔNICAS E O CONSENSO

Escritores nos oferecem não só histórias, como também diferentes entendimentos da realidade. De dentro de suas identidades de gêneros, dos seus grupos sociais e de seus projetos políticos, eles representam e incitam maneiras de entender a realidade a partir desses lugares de fala e tentam, ao mesmo tempo, encenar percepções e leituras de mundo. Na encenação das alteridades, pensamos no conceito de polifonia bakhtiniana. Bakhtin observou a natureza polifônica dos romances, acreditando que neles há uma “multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que (...) se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade” (BAKHTIN, 2013, p. 5). Para Bakhtin, o romance polifônico seria aquele em que os personagens não seriam apenas “objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significados” (BAKHTIN, 2013, p.5).

É muito difícil discutir esse conceito sem um entendimento de *mimesis* e representação. Dessa forma, encontramos pelo menos duas questões interessantes em relação à polifonia. A primeira diz respeito ao fato de que, até o século XX, a literatura recorria à emulação como forma de garantir o pertencimento ao cânone literário, e a forma de falar do “outro” não está imune a formas consagradas de se pensar a alteridade. Quando pensa na multiplicidade de vozes, Bakhtin dialoga com essa tradição, ao mesmo tempo em que propõe outros direcionamentos, centrados na capacidade de a forma romance expressar os diversos sujeitos sociais. O segundo aspecto tem a ver com uma lembrança de Luiz Costa Lima de que “A ambiência social nos atravessa como nossa própria natureza” (LIMA, 1980, p.67). Portanto, a discussão sobre representação só será válida não se apostamos no gênio criativo do escritor, mas se desvendarmos de que “lugar de fala” ele produz ou reproduz entendimento do mundo. De acordo com Djamila Ribeiro: “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (RIBEIRO, 2017, p. 69).

A literatura sempre foi um campo simbólico construído por identidades hegemônicas. O conceito de literatura, forjado por sujeitos que representavam o poder cultural, econômico e social, perpetuou noções e valores de grupos. Assim, características como equilíbrio formal e temático, ações cujos únicos obstáculos são proporcionados por uma posição de privilégio dentro da sociedade e a predileção pelo retrato das relações heteronormativas e patriarcais são pensadas não como algo inerente ao discurso artístico, mas como valores que encontram respaldo em grupos que detêm o poder simbólico e econômico de produzir literatura.

Quando, ao contrário dessa ambientação, notamos outros cenários e relações mais plurais, os textos são vistos como excessivos, desarmonicos, vulgares e, por isso, não poderiam ser considerados literários. Dentro da literatura canônica, as perspectivas heteronormativas, patriar-

cais, cristãs e racistas são valorizadas, produzindo uma versão bastante restrita da sociedade. Entretanto, nada disso está explícito nos textos, sendo percebido mais como práticas sociais que perpetuam as leituras hegemônicas da sociedade baseadas num consenso. De acordo com Chomsky, o consenso é sempre uma construção que tem a função de orientar aqueles que, numa sociedade, são pensados como espectadores. Esses espectadores, dentro de uma democracia, seriam domesticados a entender a sociedade a partir de uma série de ideias chamadas de consenso:

Assim, precisamos de algo que domestique o rebanho desorientado, e esse algo é a nova revolução na arte da democracia: a produção do consenso. A mídia, as escolas e a cultura popular têm de ser divididas. Para a classe política e para os responsáveis pela tomada de decisões, elas têm de oferecer uma percepção razoável da realidade, embora também tenham de incutir nele as convicções certas. Mas lembrem-se: existe aqui uma premissa não declarada. A premissa não declarada – e mesmo os homens responsáveis têm de escondê-la de si próprios – tem que ver com a pergunta de como eles alcançam a posição em que têm autoridade para tomar decisões. A maneira como fazem isso, naturalmente, é servindo as pessoas que têm o poder de verdade. As pessoas que têm o poder de verdade são as donas da sociedade, e elas fazem parte de um grupo bem reduzido (CHOMSKY, 2014, p. 9-10)

Portanto, as ideias consensuais se baseiam no poder de verdade que algumas pessoas ou grupos têm. Como boa parte de nossa literatura sempre foi produzida por escritores que faziam parte desses grupos ou assimilavam o consenso sem nenhuma perspectiva crítica, podemos questionar, ao mesmo tempo, o cânone e que tipo de sociedade ele representava e fomentava.

Quando a perspectiva crítica de escritores de grupos não-hegemônicos denuncia essas práticas consensuais, eles rapidamente são vistos como produtores de um contrassenso, porque suas falas se opõem à leitura naturalizada do mundo. Como contraponto, acabam sendo atacados sob o argumento de produzirem uma leitura ideológica da realidade, num entendimento de que práticas consensuais da sociedade são “naturais”, e o pensamento crítico sobre elas é orientado por ideologias. Quem faz esse tipo de ataque entende que, do seu ponto de vista, há alguém distorcendo a compreensão: “Vejo as coisas como elas realmente são; você as vê de maneira tendenciosa, através de um filtro imposto por algum sistema doutrinário externo. (EAGLETON, 1997, p. 17).

Terry Eagleton nos explica, em *Ideologia: uma introdução*, que a característica da ideologia não seria tanto um sistema de crenças, mas sim a sua ligação com o poder. Para além da “semiotic clousure”, ou fechamento semiótico, dinâmica responsável pelas bolhas que fazem com que os indivíduos interajam dentro de práticas, representações e relações comuns, apostamos em diferentes percepções para definir ideologia. Entretanto, muitas dessas noções têm a ver com o processo de “naturalização” que definem relações e pensamentos sociais como universais. Invariavelmente, as ideias aliadas a um projeto de poder são vistas como ideológicas.

Dentro da visão benjaminiana, a tradição dos oprimidos nos faz ver que o estado de exceção não para de vencer. Talvez se observássemos a ideologia como a via vencedora da história e leitura hegemônica de alguns grupos, pudéssemos nos orientar no sentido de percebê-la também como um conjunto de ideias presentes nas práticas sociais:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. (...) Nesse momento, perceberemos que nossa tarefa

é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso, nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma história. O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, não é um assombro filosófico. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história da qual emana semelhante assombro é insustentável. (BENJAMIN, 1987, p.226)

Só o olhar progressista sobre a história se assombra com o fascismo e pensa “estado de exceção” como algo que não faça parte do progresso. Walter Benjamin, pelo contrário, pede que acionemos a tradição dos oprimidos para que percebamos que o estado de exceção é a regra geral. É preciso observar essa via de história única e vencedora. O entendimento crítico pode agir nesse sentido: na construção de um verdadeiro estado de emergência social.

Dentro dos textos literários, conseguimos observar essas práticas consensuais, essa versão única e vencedora quando atravessamos os textos por questões de ordem de gênero, étnico-raciais e sociais. Quando observamos os textos sob essas perspectivas, questionamos o modo “natural” como a sociedade cria hierarquias. Assim, é fundamental operarmos com o conceito de interseccionalidade para fazer emergir dos textos a hierarquia sobre as quais foram construídos:

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. (...)

A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos. (...) (AKOTIRENE, 2018, p.38-39)

Incidindo a interseccionalidade sobre os textos literários, observamos a maneira colonizada e hierarquizante de olharmos para as alteridades. Foucault nos alerta que todo exercício de poder é um local de produção de saber (FOUCAULT, 2015, p.212). Com a interseccionalidade, seríamos capazes de não só notarmos essa construção, mas também observarmos a diversidade e outras maneiras de ser, entender a sociedade e projetar outros futuros. Em vez de hierarquizada, a literatura não-hegemônica produziria leituras concorrentes ou co-presentes ao saber hegemônico:

Assim, a primeira condição para um pensamento pós-abissal é a co-presença radical. A co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. Implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que requer abandonar a concepção linear de tempo. (SANTOS, 2007, p.85)

O romance burguês, por exemplo, nos ensina a focar em análises de percursos e dinâmicas individuais, deixando de lado as condições materiais que facilitam ou dificultam a trajetória dos heróis. Focados na análise do indivíduo burguês e sua trajetória, não percebemos uma rede de entrelaçamento de problemas que impedem que outras identidades sociais ocupem postos dentro da sociedade. Como só esse registro das identidades hegemônicas é validado, cria-se um consenso

que generaliza as existências sociais, e daí passamos a utilizar valores, comportamentos e resiliências de alguns sujeitos como medida de valor para todos.

Aqueles que, via de regra, são os mais espoliados dentro das sociedades não são vistos como tais. Pelo contrário, dentro dessa leitura de mundo hegemônica, eles são transformados em “homo sacer”, expressão da vida humana matável pelo soberano. Agambem nos explica que, dentro do ordenamento político, a vida nua é capturada como “critério político supremo” (2014, p.17) e, a fim de sua defesa, criam-se os pertencimentos raciais:

A nossa política não conhece hoje outro valor (e, conseqüentemente, outro desvalor) que a vida, e até que as contradições que isto implica não forem solucionadas, nazismo e fascismo, que haviam feito da decisão sobre a vida nua o critério político supremo, permanecerão desgraçadamente atuais. Segundo o testemunho de Antelme, de fato, aquilo que os campos ensinaram a quem os habitava era justamente que “colocar em questão a qualidade de homem provoca uma reivindicação quase biológica do pertencimento à espécie humana (...)” (AGAMBEM, 2014, p. 17)

O que nos aproxima dos estados de exceção, o que faz com que democracia e totalitarismo andem tão próximo diz respeito a fazer da vida nua o fundamento do sistema político. Ao capturar essa vida nua, está em jogo nos cálculos do poder a sobrevivência do homem enquanto “ser vivente” (AGAMBEM, 2014, p.11). A animalização, a desumanização por que passam algumas identidades dentro dos estados democráticos tem a ver com o questionamento daqueles que podem viver ou não, da “possibilidade de proteger a vida ou de autorizar o holocausto” (AGAMBEM, 2014, p. 11). Essa dinâmica caracterizaria a biopolítica moderna.

Intimamente relacionada à vitória do capitalismo como leitura econômica hegemônica, essa biopolítica criou uma série de tecnologias que tanto disciplinam os corpos, quanto elaboram conteúdo para pensar nos corpos que resistem a esse controle. Dentro dessa lógica, os subalternos, aqueles para os quais os ventos do progresso não teriam soprado, são lidos como corpos matáveis. A noção de vulnerabilidade, nesse campo discursivo, apaga-se, uma vez que, dentro da narrativa progressista, a todos são dadas as condições de se tornarem sujeitos emancipados. A narrativa da vida como valor supremo, dentro dos cálculos da biopolítica moderna, é um discurso que autoriza, paradoxalmente, a morte de alguns grupos:

Se ao soberano, na medida em que decide sobre o estado de exceção, compete em qualquer tempo o poder de decidir qual vida possa ser morta sem que se cometa homicídio, na idade da biopolítica este poder tende a emancipar-se do estado de exceção, transformando-se em poder de decidir sobre o ponto em que a vida cessa de ser politicamente relevante. (...) Na biopolítica moderna, soberano é aquele que decide sobre o valor ou sobre o desvalor da vida enquanto tal. (AGAMBEM, 2014, p.138)

A biopolítica age no sentido de desumanizar certas identidades e fazer delas vidas “matáveis”. A literatura pode perpetuar essa visão quando não está sensível para esses cálculos do poder hegemônico. O movimento crítico só denuncia essa dinâmica quando faz emergir dos textos a leitura contra-hegemônica ou a história a contrapelo, no sentido benjaminiano. Esse movimento crítico é possível graças a vários mecanismos e um deles seria a interseccionalidade.

Gostaríamos de movimentar a leitura de alguns textos literários contra-hegemônicos no sentido de ouvir a diversidade de representação e intervenção do mundo. Analisaremos contos das obras *Mulher Mat(r)iz* (2011), de Miriam Alves, *Olhos d'água* (2017), de Conceição Evaristo e *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus. Os textos são importantes porque, ao contrário de uma leitura hegemônica sobre sociedade, articulam uma percepção que leva em conta a localidade, a particularidade, enfim, as identidades que se colidem com as estruturas ditas universais e racionais.

Quando propomos a análise de textos de escritoras negras, queremos ver como eles desestabilizam e denunciam toda uma estrutura fundamentada em hierarquias, uma vez que o lugar de fala dessas mulheres, dentro da esfera social, anuncia um espaço de completa vulnerabilidade.

ESCRITAS DAS MULHERES NEGRAS E OS SABERES NÃO-HEGEMÔNICOS

No início do século XIX, quando observamos as primeiras manifestações europeias acerca da busca dos direitos iguais para as mulheres, vemos que um entendimento mais complexo sobre essa luta não foi articulado. A luta feminista era pensada sem as questões étnico-raciais e de classe, o que prejudicou entendermos que o lugar de fala da mulher branca não era igual ao da mulher negra. O feminismo era pensado com pautas que diziam respeito à mulher branca, de classe média e sua luta liberal contra a visão patriarcal da sociedade, fomentando um conceito universalista de mulher. Articulando essa pauta a outros problemas da sociedade como o capitalismo e a escravidão, podemos fazer emergir uma nova forma de feminismo, com ideias que também abarcam o espaço da mulher negra:

A grande mídia continua a equiparar o feminismo, em si, com o *feminismo liberal*. Longe de oferecer uma solução, contudo, o feminismo liberal é parte do problema. Centrado no Norte global, entre a camada gerencial-profissional, ele está voltado para a “imposição” e a “quebra do telhado de vidro”. Dedicado a permitir que um pequeno número de mulheres privilegiadas escale a hierarquia corporativa e os escalões das Forças Armadas, esse feminismo propõe uma visão de igualdade baseada no mercado, que se harmoniza perfeitamente com o entusiasmo corporativo vigente pela “diversidade”. Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres. Seu verdadeiro objetivo não é igualdade, mas meritocracia. Em vez de buscar abolir a hierarquia social, visa a “diversificá-la”, “empoderando” mulheres “talentosas para ascender ao topo. (ARRUZZA, BHATTACHARYA e FRASER, 2019, p.37-38)

A fórmula simples que diz que os problemas sociais seriam superados com muito esforço e dedicação individuais não leva em conta que atravessam nossa sociedade problemas de ordem étnico-raciais, de classe e de gênero que delineiam as desigualdades sociais. Por exemplo, por mais que uma mulher seja competente, seu salário sempre pode ser inferior ao do homem quando os dois exercem a mesma função. Por mais que a mulher seja inteligente, suas ideias e opiniões sempre correm o risco de serem desvalorizadas, menosprezadas e até interrompidas em detrimento às do homem. Se atravessarmos essas situações com a identidade racial dessas mulheres,

as questões se complexificam ainda mais porque uma mulher negra é mais vulnerável do que uma mulher branca.

Questionar a desigualdade desnaturaliza a opressão e demanda a igualdade de oportunidades, em vez de acostumar com a falta de alternativas para as identidades periféricas. Do jeito como a sociedade está organizada hoje, não se questiona a estrutura que gera desigualdade, simplesmente a aceitamos ou pedimos que os indivíduos a superem.

A literatura não está imune a esse debate, quando, dependendo do que está nas histórias e de onde e de quem fala, textos podem ser considerados literários ou não. O que está em jogo são leituras de mundo diferentes promovidas por experiências sociais e identitárias diferentes. Como o pensamento hegemônico não lida com pluralidades, o texto produzido por uma identidade não hegemônica não é considerado literário.

Os textos desses grupos denunciam que os valores e linguagem da literatura canônica legitimam uma episteme vencedora. De acordo com a filósofa Djamila Ribeiro:

(...) quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. (RIBEIRO, 2017, p.24-25)

A pluralidade é silenciada por um conceito que entende a literatura como um projeto masculino, burguês, branco e europeu de leitura de mundo. Nesse projeto, o que interessa é a retomada e reafirmação de um conjunto de práticas sociais e valores de uma classe específica e do Norte global.

Os textos produzidos pelas identidades não-hegemônicas nos apresentam uma leitura que concorre com a versão eurocêntrica, moderna, meritocrática, patriarcal e neoliberal do mundo. Relatam espaços em que o trabalho não é garantia de ascensão social, porque há outras questões que interseccionam essa fórmula como problemas raciais e de gênero; mostram mulheres silenciadas dentro de uma sociedade que é misógina e patriarcal; propõem que, para certos grupos, o tempo do trabalho é uma constante, num regime de esgotamento físico e mental. Esses textos nos deixam sensíveis à pluralidade e à complexidade de uma sociedade fundada na desigualdade. Possibilitam, por isso, vermos que desigualdade é algo produzido por uma sociedade que não se assenta em oportunidades, mas sim em privilégios.

Textos produzidos por escritoras negras nos mostram esse pensamento plural que resiste a uma narrativa social única. O conto “Um só gole”, do livro *Mulher Mat(r)iz*, da escritora mineira Miriam Alves, é um bom exemplo. No conto, a narradora deambula por São Paulo, questionando como é sua vida. Sabemos que esses questionamentos partem de uma mulher negra, por isso, as suas interrogações têm a ver com as práticas sociais excludentes que são direcionadas a essa identidade. O conto mostra assim como a sociedade produz uma imagem para a identidade negra, fazendo com que a narradora policie seus atos, desconfie de todos e tenha medo da polícia:

Eu tenho medo da polícia

Parece que vai chover. Meus pensamentos são nuvens prontas para descarregar suas balas sobre todos, até sobre os poucos transeuntes que timidamente se

atrevem a movimentar os olhos distraidamente para mim. Tenho medo de meus pensamentos. Desconfio dos olhares.

As nuvens densas, carregadas de energias, continham-se. Eu me continha. Quieta. Eu sempre me contive densa. Sempre montei prontidão nos meus atos. Sempre me contive densa. Sempre silenciou os barulhos do meu porão interior. Pensei em suicídio. Estou imóvel. Estar imóvel não era a morte? Ficar energeticamente parada não é suicídio? Estava carregada de energia, porém estática.

(...) Pensei em voar. Alcançar as nuvens. Sumir. Não saio do chão” (ALVES, 2011, p.80-81)

Na citação, observamos como o racismo estrutural brasileiro incide sobre a identidade negra, delineando comportamentos e sentimentos. As preocupações com a polícia, o fato de não poder sair do chão, a desconfiança dos olhares e o fato de sempre se conter são atitudes sobre as quais a identidade negra discute, mostrando que andar pela rua, a ascensão social e poder não se preocupar com os gestos são possibilidades para outras identidades. A narradora, por isso, nessa deambulação expõe problemas que as narrativas tradicionais não se preocupam, uma vez que estão imersas numa visão de mundo de privilégios.

Ao longo do conto, percebemos a narradora entendendo porquê tem medo de viver. Se é comum dentro de uma narrativa branca, burguesa e patriarcal o questionamento sobre o “medo de morrer” (em frases consensuais como “todo mundo tem medo de morrer”), aqui uma narradora negra nos mostra que, antes do medo de morrer, é preciso viver. Dentro das práticas excludentes em que ela está, não é a morte que se tem medo: é a própria vida que tem que ser temida primeiro.

Enquanto os meus pés, levando-me percorrem avenidas cravejadas de pedras, dirijo-me guiada pelos meus pensamentos. Não importa para onde vou. Eu vou. Eu ia. Interrogo-me o motivo deste ato. Pensei em suicídio, várias vezes. Tenho medo. Muito medo. Não tenho medo de morrer, acho que é para isso que servem os suicídios. Sinto medo de viver. É por isso que existem os suicidas. Medo de viver. Medo da vida. (ALVES, 2011, p. 80)

Em vez de apostarmos na linha interpretativa que generaliza ou que filosofa sobre a questão do medo de viver ou de morrer, acreditamos que o conto diz respeito aos problemas enfrentados pela identidade negra ao longo de sua vida. São eles que motivam o questionamento da narradora.

O conto ainda desnuda os padrões de beleza hegemônicos que incidem com violência sobre o corpo negro. Dentro de narrativas brancas, essa questão nem sempre é discutida, uma vez que os personagens correspondem invariavelmente ao padrão. Quando se discute esse problema, enfatiza-se a necessidade de dinheiro porque seria ele que proporcionaria alcançar o padrão estabelecido. Assim, não são raras as narrativas que mostram mulheres ou homens suplantando suas aparências quando mudam de classe social. Acontece que, dentro dessa percepção, a beleza seria um problema social, mas o conto de Miriam Alves explora a questão étnico-racial. Valorizar e exigir dos corpos negros esse padrão é uma violência, que a narradora não se furta em denunciar:

Atarefada na prática de descaracterizar-me, ouvia o chiado vitorioso do ferro quente sobre os meus cabelos: “Chiii, chiii, chiiii”. Eu demonstrava contentamento neste ato. “Chiii, chiii”. Os cabelos reclamavam indefesos. Tive um acidente, um dia. Num descuido, o instrumento autotorturador escapou de minhas mãos nervosas, caindo sobre o lado esquerdo do meu rosto. Foi um

acidente. Queimei violentamente a face. Assustei-me. Tive febre. Num delírio febricitante, ouvi vozes difusas: “Ha, ha, ha, ha! Maria Pretinha não pode ser Maria de nosso Senhor”. Ataduras brancas cobriram por muito tempo as cicatrizes esbranquiçadas, para sempre. Cicatrizes e cabelos falsamente lisos complementavam a desfiguração. Eu era triste caricatura borrada. Eu sou uma triste caricatura borrada. (ALVES, 2011, p.83-84)

Uma das maneiras de se negar a identidade é violentar a aparência do outro. A narradora mostra essa violência quando se sente “uma caricatura borrada” e “uma desfiguração”. A episteme branca está presente também na valorização da aparência e traços do branco. Uma sociedade onde todos tenham a mesma aparência é muito mais fácil de achar que ela não é diversa. Mas a narradora não concorda com essa homogeneização e diz que tem “cicatrizes brancas”, numa forma de denunciar a violência que é seguir o padrão de beleza.

No livro de contos *Olhos d'água* (2017), da escritora Conceição Evaristo, temos a história intitulada “O cooper de Cida”. No conto, a narradora consegue produzir um estranhamento em relação a nossa vivência do tempo, vista por ela como um *cooper*, porque centrada em muitos afazeres e trabalhos. Essa vivência do tempo de modo a torná-lo produtivo, quando associada à situação da mulher negra, mostra-nos uma dramática maneira de produzir valor com o tempo:

Corria o tempo todo querendo talvez vazar o minguido tempo do viver. Era preciso buscar sempre. O que tinha ficado para trás, o agora e o que estava por vir. (...)

Ela era vencedora de outras distâncias. Já saltara montanhas e divisas de um tempo-espaco que ficara para trás. (...) Cida desde pequena guardava um sentimento de urgência. (...) As suas brincadeiras prediletas, ainda nessa época, eram a de apostar corrida com as crianças e a de desafiar grandes e pequenas, no tempo gasto para execução de qualquer tarefa. Vencia sempre, utilizando um tempo diminuto em relação a todos. (EVARISTO, 2017, p.65-66).

A narradora nos mostra uma singularidade em relação à personagem Cida: ela nascera com sentimento de urgência. Se pensarmos esse aspecto em relação à identidade étnico-racial, observamos que o conto está denunciando não a situação do sujeito moderno e, sim, a condição de uma mulher negra, que, desde a infância, devido a sua vulnerabilidade étnico-racial e social, acaba exposta a essa urgência de viver, porque tudo em sua vida se torna uma luta e uma corrida diferente da corrida de outras identidades. Correr, se esforçar, ser a melhor não é uma opção para Cida; é mesmo a condição cotidiana dessa identidade. Ela não tem opção de escolher entre a luta e não luta. Sua vida só é possível na luta cotidiana.

O fato de dar nome a essa corrida/luta de *cooper* denuncia a naturalização de um processo extremamente dramático para essas identidades: “Corria sobre a corda bamba, invisível e opressora do tempo. Era preciso avançar sempre e sempre”. (EVARISTO, 2017, p.66) O *cooper* de Cida não é uma escolha para tornar sua vida mais saudável; é mesmo a sua própria condição de vida. Para as identidades negras, vistas pelo sistema produtivo como força permanente de exploração, a situação de falta de tempo é dramática:

Rapidamente, graças ao curso de leitura dinâmica que fizera uns anos atrás, corria os olhos elas manchetes tentando apreender os acontecimentos. Em casa, corria ao banho, ao quarto, à sala, à cozinha. Fervia o leite, arrumava a mesa, voltava ao quarto, avançava sobre o guarda-roupa e atracava-se ao uniforme

de trabalho; logo depois já estava na sala fechando a porta e indo. Voava pelas escadas, pois o elevador era lento e no constante *cooper* ganhava a rua. (EVARISTO, 2017, 65-66)

Jonathan Crary nos ajuda a pensar nessa falta de tempo proporcionada pelo nosso sistema econômico. Chama atenção, no entanto, para a existência de um tempo em que não estamos atolados “de carências simuladas”: o momento quando dormimos. O sono é o último reduto de um tempo que não sucumbiu ao mercado:

O fato de passarmos dormindo um bom período da vida, libertos de um atoleiro de carências simuladas., subsiste como uma das grandes afrontas humanas à voracidade do capitalismo contemporâneo. O sono é um hiato incontornável no roubo de tempo a que o capitalismo nos submete. A maior parte das necessidades aparentemente irredutíveis da vida humana – fome, sede, desejo sexual e, recentemente, a necessidade de amizade – se transformou em mercadoria ou investimento. O sono afirma a ideia de uma necessidade humana e de um intervalo de tempo que não pode ser colonizado nem submetido a um mecanismo monolítico de lucratividade, e desse modo permanece como uma anomalia incongruente e um foco de crise no presente global. (CRARY 2016, p.20)

O *cooper* de Cida questiona se o sonho distópico do regime 24/7 (24 horas por sete dias da semana) já não estaria em pleno vigor em algumas identidades. Esse regime de consumo e trabalho ininterrupto tornaria impossível qualquer experiência. De acordo com Jonathan Crary:

O tempo 24/7 é um tempo de indiferença, ao qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites. (...) o imperativo 24/7 é inseparável da catástrofe ambiental, em sua exigência de gasto permanente e desperdício sem fim, e na interrupção fatal dos ciclos e estações dos quais depende a integridade ecológica do planeta (GRARY,2016, p. 19)

No conto, é possível pensarmos nesse regime de forma naturalizada, nomeado ironicamente como um *cooper* que todos realizariam apoiados na ideia de que essa atividade é boa para nós. Da mesma forma, esse regime pode ser defendido, dentro da narrativa hegemônica, apoiado na ideia de que seria uma forma de melhorarmos nossa economia e de a sociedade progredir.

Por fim, falaremos de um texto muito rico a respeito do questionamento de uma leitura hegemônica da realidade. Trata-se de *Quarto de despejo*, diário de uma favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus. Em tempos em que moradores de ruas são queimados ou acordados por jatos de água fria, em tempos em que cidades promovem uma verdadeira caça higienista aos sem-teto, a leitura de Carolina Maria de Jesus não é só atual, como extremamente necessária. Dentro desse diário, Carolina Maria de Jesus consegue refletir de maneira muito lúcida sobre as desigualdades sociais, raciais e de gênero, questionando a dinâmica espacial da cidade de São Paulo. Através do seu relato, podemos observar a cidade, que, a princípio, seria um espaço público, como um lugar privado em que cidadania está relacionada à capacidade de consumo de algumas identidades. A cidadania está presente somente em redutos onde as elites econômicas circulam ou moram, dividindo a cidade em espaços onde imperam a riqueza e outros onde não há a mínima condição de moradia.

O diário de Carolina Maria de Jesus nos sensibiliza para a distância abissal entre o centro das cidades e as comunidades periféricas que existem dentro dela:

...As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. (JESUS, 2000, p.33)

Carolina Maria de Jesus, ao revelar que se sente, em sua comunidade, como um “objeto fora de uso”, questiona a função de certos grupos numa sociedade que vê o corpo negro com uma força a ser permanentemente explorada. Ela só frequenta a cidade na condição de trabalhadora. Fora desse uso, não é pensada como cidadã, por isso, seu espaço expõe a crise sanitária e de moradia, resultado da desigualdade brasileira.

O pensamento plural pode produzir profundas e consistentes leituras sobre a nossa realidade social. Vejamos, nesse sentido, uma outra reflexão de Carolina Maria de Jesus, no dia 20 de maio de 1958, sobre a sua percepção política em relação ao governo de Juscelino Kubitschek:

...Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:

-Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo.

Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:

-É que eu tinha fé no Kubstchek.

-A senhora tinha fé e agora não tem mais?

-Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os politicos fraquissimos. E tudo que está fraco, morre um dia (JESUS, 2000, p.35)

A escritora aponta para a falácia do desenvolvimentismo, projeto político de Juscelino Kubitschek. Oferece uma reflexão que põe em xeque as narrativas hegemônicas, sob o ponto de vista de quem sofre com elas. Sua discussão sobre a fraqueza da democracia e sobre projetos populistas mostra uma elaborada percepção política, além de ser extremamente atual e, por isso, deveria fazer parte do debate social. Quando excluímos esse registro literário e histórico, centrados, por exemplo, no fato de que ele não utiliza o padrão culto da língua como os textos literários canônicos, reforçamos um pensamento consensual e perdemos a oportunidades de ver divergências.

Se tivermos contatos com outros registros, seremos capazes de projetar futuros para a sociedade, algo que já não é mais possível no pensamento social hegemônico. Por isso, é preciso fazer com que essa pluralidade de leituras e entendimentos da realidade venham à tona. Ler as literaturas produzidas por escritoras e escritores não-hegemônicas promove novas sensibilidades, bem como possibilita entender as estruturas de poder responsáveis pelas desigualdades.

CONCLUSÃO

Quando passamos a perceber a literatura sob o viés da reprodução ou não das leituras hegemônicas, somos capazes de questionar o que entendemos por literatura e sobre Brasil.

A despeito de uma maneira de ver o Brasil que legitima apenas algumas identidades culturais, a leitura de textos literários de grupos não-hegemônicos nos oferece uma versão mais plural da realidade, denunciando a versão legitimada pelo consenso como uma produção muito restrita e parcial.

Assim, é preciso questionar uma maneira comum de entender textos literários e também procurar neles seu debate histórico e social. Os textos de escritoras negras que abordamos aqui confrontam percepções que se dizem universais, denunciam violências simbólicas e físicas e mostram que as práticas sociais estão fundadas em opressões étnico-raciais, de classe e de gênero.

Atravessarmos as leituras hegemônicas por demandas específicas de identidades culturais pode ser um importante instrumento de análise da literatura contemporânea e também das literaturas consagradas a fim de fazer emergir um panorama de tensão sobre a qual nossa narrativa de nação foi construída.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. *Homo Sacer*; o poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Bueno. 2. ed. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte, Letramento, Justificando, 2018.

ALVES, Miriam. *Mulher Mat(r)iz*. Belo Horizonte, Nandyala, 2011.

ARRUZZA, Cinzia, BHATTACHARYA, Tithi e FRASER, Nancy. *Feminismo para os 99%: um manifesto*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo, Boitempo, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitário, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CHOMSKY, Noam. *Mídia: propaganda política e manipulação*. Trad. Fernando Santos. São Paulo, Martins Fontes, 2014.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardia e os fins do sono*. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Ubu, 2016.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Trad. Luis Carlos Borges Silvana Vieira. São Paulo, Boitempo, Editora da UNESP, 1997.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro, Pallas, 2017

FOUCAULT, Michel. *A sociedade punitiva*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*; diário de uma favelada. 8 ed. São Paulo, Ática, 2000.

LIMA, Luiz Costa. *Mimesis e modernidade: forma da sombra*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, Letramento, Justificando, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia dos saberes. *Novos Estudos*. no. 79, novembro de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> Acesso em 05/05/2020.

SCHUCH, Matheus. E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?', reage Bolsonaro após número recorde de mortes por coronavírus. *O GLOBO*, 28/04/2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-que-reage-bolsonaro-apos-numero-recorde-de-mortes-por-coronavirus-24399480> Acesso em: 10/05/2020.

PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-APRENDIZ SOBRE ENSINO DE LEITURA: UM CONFRONTO HEURÍSTICO

Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT/PUC-SP)¹⁷
Dalliny Pereira Martins (UFT)¹⁸

INTRODUÇÃO

Algumas pesquisas (ZANOTTO, 2014; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; BATISTA-SANTOS, 2018; 2019) apontam a importância da participação ativa do aluno na sala aula, no que se refere à atividade de leitura. Nas referidas pesquisas, constatamos a importância da necessidade de rompermos com práticas cristalizadas que não legitimam e não dão voz aos sujeitos leitores, por que, na maioria das vezes, o professor é tido como “autoridade máxima interpretativa” (BATISTA-SANTOS, 2018), cabendo apenas a ele direcionar os sentidos. Compreendemos que o rompimento de tais práticas não é uma tarefa simples, pois de acordo com Zanotto e Sugayama (2016, p. 18):

Propor uma mudança no ensino-aprendizagem de leitura é, portanto, desafiador, requerendo do profissional o reconhecimento das limitações das ações afinadas com a prática monológica, mas também das potencialidades de seu novo modo de agir – no caso, advindo de uma prática dialógica.

Por muito tempo as atividades de leitura são mediadas por uma prática monológica de linguagem, na qual o sentido é único para todos participantes. Nessa prática, o sentido está apenas no texto, cabendo ao aluno “extrair” – a mensagem que está explícita na superfície do texto - as informações de maneira mecânica. O professor, aqui, é tido como autoridade, cabendo a ele guiar a leitura ‘ideal’ para determinado texto, não permitindo compreensões diferentes daquelas estabelecidas no Livro Didático (LD).

Todavia, contrapondo a perspectiva monológica de leitura, a perspectiva dialógica busca romper com práticas de leitura excludentes e descontextualizadas, uma vez que a leitura nessa concepção é compreendida como uma prática complexa de produção de sentidos. Na leitura

17 É licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, mestra e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins - UFT, atuando na graduação em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. E-mail: dalve@uft.edu.br.

18 É graduada em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: dalinymartins@gmail.com

dialógica, são necessários ‘deslocamentos’ para entender os diversos posicionamentos. Ao deslocar-se, o leitor pensa a partir do lugar do outro, o que exige a ação do professor, como mediador, para negociar as leituras que surgirão.

Os alunos, na prática de leitura dialógica, não devem fixar-se apenas naquilo que está explícito; é preciso um aprofundamento crítico e reflexivo, tornando-os protagonistas da construção de sentidos. Para tanto, o professor necessita atentar-se para processos de construções de aprendizagem, pois ao ler, é necessário buscar sentidos nas entrelinhas, e não somente o que está na superfície do texto; é favorecer uma postura reflexiva, que considere o texto como meio e, não, um fim por ele mesmo; é posicionar-se criticamente.

Diante do exposto, a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, em uma concepção ‘Indisciplinar’ (MOITA LOPES, 2006), visto que consideramos a atividade de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, doravante LP, como sendo uma ferramenta de extrema importância no crescimento sociocognitivo dos discentes, ao dar e legitimar as diversas vozes na interação verbal. Assim, nosso objetivo é investigar as práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de LP, de uma escola pública no município de Porto Nacional, no estado do Tocantins, a partir das observações de uma professora-aprendiz, durante a realização do Estágio Supervisionado II. Sobre isso, Melo (2018, p. 92) afirma que:

O estágio supervisionado obrigatório é compreendido como atividade de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão do magistério (cf. PIMENTA; LIMA, 2004). Propicia a troca de experiências ou saberes entre os professores em formação inicial, sob a supervisão de professores-orientadores vinculados à universidade, e os professores em serviço. Proporciona o contato mais direto com a parte prática do currículo, capacitando os futuros profissionais para atuarem em sala de aula de forma mais crítica, dinâmica e motivadora.

Dessa maneira, no ambiente do estágio é possível que os professores em formação compreendam o exercício de sua profissão de maneira prática e reflexiva, entendendo como se dá a relação teoria e prática no agir docente. No processo de compreensão, o professor-aprendiz “poderá refletir acerca do contexto educacional, procurando contribuir/intervir significativamente com o desenvolvimento desse ambiente” (BATISTA, 2019, p. 62).

Nesse contexto, buscamos especificamente: a) Identificar e analisar a concepção de leitura que media as aulas de LP; b) Analisar como é desenvolvida a atividade de leitura nas aulas de LP; c) Refletir sobre a importância do papel do professor enquanto mediador da atividade de leitura.

A pesquisa está fundamentada nos postulados teóricos advindos dos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volóchinov (2006) no que se refere à concepção dialógica de linguagem; Coracini (1995), Kleiman (2016; 2013) sobre a questão da leitura no contexto escolar; especificamente, acerca da leitura dialógica buscamos respaldo em Zanotto (2014), Zanotto e Sugayama (2016) e Batista-Santos (2018; 2019); entre outros pesquisadores que têm a leitura como temática.

Diante do exposto, optamos em dividir este estudo da seguinte forma: na primeira seção, discutimos sobre a leitura dominante no contexto escolar, evidenciando a presença da leitura monológica. Na segunda seção, discorremos sobre a prática de leitura dialógica no contexto escolar, apontando os enfrentamentos paradigmáticos com a prática tradicional de leitura, bem como discutimos sobre a formação do professor como agente de letramento: foco na leitura.

Na terceira seção apresentamos os procedimentos metodológicos e quarta seção, apresentamos as análises e discussões dos dados das observações e reflexões realizadas nas observações das aulas de LP durante a realização de estágio, e por fim, tecemos as considerações finais.

CONCEPÇÃO DE LEITURA DOMINANTE NO CONTEXTO ESCOLAR

[Quando descobriu os livros?] Aos 15 anos, quando li *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Queria me ver livre dos livros da escola, de que não gostava nem um pouco. (...) Não larguei mais. Até hoje sei de cor aquele começo. Foi emocionante quando cheguei à segunda parte. Vi que ele falava de uma coisa que eu conhecia. Achava que os livros só falavam de coisas estranhas, mas percebi que estava enganado. Comecei a sentir o sangue pulsar nas veias quando vi que *Os Sertões* falava de pessoas de que eu já tinha conhecimento. Ia lendo, lendo, lendo e começava a chorar e a tremer (...). Porque era a inauguração da minha sensibilidade e o livro começou a ser uma coisa, à qual eu sempre recorria (TOM ZÉ, 2004)¹⁹.

A compreensão de leitura permeia variadas concepções, nas quais podemos afirmar que cada sujeito possui uma forma de concebê-la, levando em consideração suas perspectivas, seus pontos de vista e sentimentos. Tal fato, podemos vislumbrar na fala de Tom Zé (na epígrafe), quando evidencia o ato de ler como a “inauguração da sua sensibilidade”, ou seja, algo emocionante, que fazia parte da sua realidade. Assim, como a expressividade exposta por Tom Zé, acreditamos que a definição de leitura leva em consideração os sentidos despertados nos sujeitos-leitores. Além disso, acreditamos que a atividade de leitura apresenta diversos propósitos²⁰ que os leitores utilizam ao discutir um texto. Assim, apresentamos alguns deles na figura abaixo:

19 TOM ZÉ, (2004) em entrevista para a revista V - nov/dez.

20 Serão discutidos no decorrer deste capítulo.

Figura 1: Alguns objetivos de leitura



Fonte: elaborada pelas autoras, a partir do aplicativo online <https://coggle.it/>.

Diante dos diversos objetivos da leitura, inferimos o quão é complexo o processo dessa na compreensão de um determinado texto, já que existem inúmeras formas de concretizá-la, subordinando-a aos propósitos e competências do leitor. Dessa forma, compreender a maneira de utilização da leitura em diversos contextos da interação verbal consiste, na contemporaneidade, em uma ação indubitável tanto para a constituição do sujeito socio-historicamente situado em seu plano individual quanto no plano social.

Nessa perspectiva, para Mortatti (2004, p. 15), “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. A atividade de leitura, assim, é fator preponderante da construção da cidadania, pois ela possibilita ao sujeito, transformação de sua condição na sociedade, tornando-o ativo, crítico e reflexivo diante das diversas situações que lhe são impostas.

Alguns estudos (Cf. ZANOTTO, 2014; ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016; DUARTE, 2016) demonstram que algumas escolas ainda não trabalham significativamente com a prática de leitura, a qual acaba tornando-se artificial ou passatempo como afirma João Wanderley Geraldi:

Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor /interlocutor durante o processo, mas não é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva, ineficaz, porque a simula. Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula, estou querendo apontar o seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder) (GERALDI, 2006, p. 88).

Nessa artificialidade, as aulas de LP vêm sendo embasadas em uma concepção ‘cristalizada de leitura’ pautada na perspectiva monológica (cf. BATISTA-SANTOS, 2018, p. 25; ZANOTTO E SUGAYAMA, 2016, p. 23). Para Zanotto e Sugayama (2016, p. 24), ancoradas em Bakhtin (2003), a concepção monológica compreende os objetos de conhecimento como entidades discretas na ciência; seu processo é consistido em uma análise objetiva, não envolvendo a subjetividade do sujeito. Segundo as pesquisadoras, baseadas em Lakoff e Johson (2002), a forma como a linguagem é compreendida está em uma abordagem objetivista e suas implicações estão presentes na constituição dos sentidos, que, por sua vez, considera que tanto a construção do sujeito, quanto do contexto social são significações independentes.

Ainda, a leitura respaldada numa concepção monológica de linguagem coaduna com a visão estruturalista de linguagem, na qual são denominadas por Volóchinov (2017) como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*. Essas duas orientações limitam a linguagem, simultaneamente, “à enunciação monológica isolada e a um sistema abstrato de formas e, desse modo, impedem de se percebê-la na sua totalidade, na sua relação com as atuações humanas e com a vida” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 663, grifo dos autores).

Essa maneira de compreender a linguagem, como objeto neutro e abstrato, converge com a concepção autônoma de letramento. De acordo com Batista-Santos (2018, p. 53), o “modelo autônomo busca tratar o letramento como elemento variável, independente e conseqüentemente, desvinculado do contexto social”. Para Street (2014), no modelo autônomo de letramento prima-se pela análise das habilidades individuais cognitivas dos alunos no processo de produção escrita, ou seja, saberes linguísticos dissociados do contexto de produção.

Nessa concepção de letramento, o foco é a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e à decodificação da leitura e da escrita. Ainda nesse modelo, o letramento é visto como uma atividade estável, homogeneizadora e descontextualizada. Além disso, a escrita, em sua imanência, é discutida de maneira isolada. Diante desse ponto de vista, as formas de utilização da linguagem são influenciadas pelo domínio da escrita, principalmente no que diz respeito a funções lógicas.

Para Zanotto e Sugayama e Batista-Santos (2018), a concepção monológica continua presente e vem se refletindo na prática docente, na forma que as leituras são realizadas, na postura do professor e do aluno. Nessa linha de pensamento, Batista-Santos (2018, p. 27) afirma que:

O que predomina em muitas escolas, ainda, é o ensino de língua como sistema e estrutura, valorizando demasiadamente a gramática como meio de desenvolvimento das habilidades escritoras e leitoras (SOARES, 1998) e uma didatização do texto literário, o qual fica a serviço do ensino de gramática.

Nessa linha de raciocínio, Kleiman (2013, p. 32) assevera que, na maioria das vezes, o ambiente escolar não proporciona atividades que permitam a delimitação de objetivos específicos para as práticas de leitura, pois, nessa esfera, a atividade de leitura “é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua” (KLEIMAN, 2013, p.32).

Destaca-se, também, que conhecimento do aluno não é levado em consideração, nem sua capacidade de produzir novos conhecimentos, porquanto, nessa concepção, existe uma única forma de sentido ou interpretação que já é pré-estabelecida antes do processo de compreensão.

Dessa maneira, na *prática de leitura dominante no contexto escolar*, o texto é utilizado como pretexto para realização de exercícios gramaticais. Esses exercícios são concretizados por meio “atividades mecânicas e estáticas “limitadas na busca de elementos gramaticais presentes no texto (sujeitos, adjetivos, substantivos, advérbios ou frases exclamativas, interrogativas, afirmativas etc.)” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 27).

Outrossim, com forte influência estruturalista, na *leitura dominante no contexto escolar*, o leitor é um sujeito passivo que reproduz as ideias do texto. O leitor, ainda, “não constrói o sentido do texto, o processo transforma-se em mera decifração de signos linguísticos, sem a compreensão semântica dos mesmos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 27). Nessa mesma linha de pensamento, de acordo com Kleiman (2013), o texto na maioria das vezes é tido como um mero depósito de informações, levando a acreditar que o papel do leitor é em apenas extrair informações por meio de um processo linear de decodificação.

Seguindo esse mesmo viés, Coracini (1995, p.19) afirma que na prática de leitura em uma perspectiva monológica, o aluno é silenciado, já que o sentido está pronto, bastando apenas extraí-lo e reproduzi-lo de maneira mecânica. Acerca dessa atividade, Kleiman (2013) afirma que decodificar e apenas extrair informações não possibilita ao aluno um engajamento crítico, pelo contrário, isso faz com que ele fique ancorado nas informações contidas na superfície do texto, tornando tal prática autoritária e homogênea.

A prática de leitura autoritária priva e silencia a voz do aluno, sendo controversa ao papel do professor que é mediar e criar possibilidades para a construção de sentidos múltiplos. Sobre a prática autoritária de leitura, Batista-Santos (2018) assevera que:

Os discentes, nessa prática, ficam inertes diante da ação do professor que apenas busca reproduções fiéis (resposta unívoca) ao que está no texto ou ao que livro didático propõe como resposta “correta”. Assim, o professor atua de maneira passiva e objetiva, não dando voz ao leitor, que fica intimidado por sua autoridade. Essa autoridade foi construída nas relações ideológicas, sociais que perpassam o sujeito e constroem as relações discursivas dominantes (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 30).

Ademais, na prática autoritária e descontextualizada de leitura, Batista-Santos (2018, p.28) afirma que o leitor não constrói múltiplos sentidos na sua leitura, não dialoga ou contesta as opiniões presentes no texto, apenas trata de absorvê-las ou “pegá-las” na íntegra, uma vez que o significado está no texto de forma pronta e acabada. Coadunando com esse pensamento, Leffa (1999) afirma: [...] “daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração” (LEFFA, 1999, p.18).

Mediante o exposto, o processo de ensino-aprendizagem de LP sob enfoque do monologismo, se orienta numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação,²¹ uma vez que o ensino se pauta na estrutura da língua de maneira descontextualizada. Aqui, a leitura não é entendida como prática social, uma vez que o leitor não tem estratégias significativas de (re)criar para si mesmo, criticamente, os sentidos que o texto possibilita.

21 Essa concepção prioriza “um ensino [de LP] com foco na *metalinguagem*, isto é, a língua como objeto neutro, homogêneo e desvinculado do sujeito” (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 109).

Na contramão dessa concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, homologada em dezembro de 2017), documentos oficiais para o Ensino Básico brasileiro, afirmam de maneira expressiva e categórica que “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1998, p. 40). Dessa maneira, os PCN (BRASIL, 1998, p. 41) deixam claro que a atividade de leitura vai além do processo de decodificação/extração (primeiro processo de leitura), em que o sujeito utiliza a escritura (o texto), “decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”, pois essa atividade envolve muitas estratégias que permitem a leitura crítica, sendo “seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (p. 41).

Considerando os postulados propostos pelos PCN e pela BNCC, notamos que uma nova concepção de leitura é preciso nas aulas de LP, uma vez que na atual sociedade o sujeito necessita ser crítico e reflexivo para atuar efetivamente nas diversas situações comunicativas. Essa atuação é possibilitada por uma abordagem dialógica, na qual o sujeito é protagonista do seu dizer. Sobre essa abordagem dialógica, discutimos na próxima seção a concepção de leitura dialógica no contexto escolar, evidenciando a necessidade repensarmos as estratégias metodológicas no ensino de leitura que têm a finalidade do desenvolvimento do leitor responsivo, bem como do professor na condição de agente de letramento.

PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Partindo dos pressupostos de Bakhtin, compreendemos a linguagem como um fenômeno social e histórico, sendo assim ideológico. Bakhtin/ Volóchinov (2006) defende uma concepção de língua que “vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2006, p.127, grifos dos autores). Essa visão de linguagem diverge da percepção a-social, abstrata e objetivista de Saussure, que postula a linguagem como sendo um sistema “imutável de elementos linguísticos idênticos a eles mesmos que preexistem ao indivíduo falante, a quem não resta outra alternativa a não ser a de reproduzi-los” (SOUZA, 2010, p. 21).

Na visão bakhtiniana de linguagem, em uma perspectiva social, o sujeito é constituído na interação verbal de maneira situada, pois ele ouve e se apropria dos ‘dizeres’ (palavras, discursos) dos outros (familiares, amigos, professores, pesquisadores, teóricos, etc), possibilitando que esses ‘dizeres’ “[...] se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro [...], constituindo entre aquilo que é seu aquilo e que é do outro” (SOUZA, 2010, p. 22).

O discurso, para Bakhtin, se configura no limítrofe entre o que é dito pelo sujeito e aquilo que é proferido por outrem. Dessa maneira, a língua não é um fenômeno “neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante. Apropriar-se dela [a língua], forçá-la a se submeter às nossas próprias intenções e inflexões é difícil e complicado” (BAKHTIN, 1998 [1934/35], p. 100). Isto é, a linguagem se configura como uma zona dialógica entre as vozes sociais (outrem) num contexto sócio ideologicamente situado.

Essa conjectura, denominada dialogismo, é segundo Fiorin (2008, p. 24), “[...] o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Ainda, para o referido autor o “dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (p.

19), sendo que, sem esses a interação verbal é impossibilitada. Assim, embasadas nessa percepção de dialogismo, Zanotto e Sugayama (2016) afirmam que na leitura, em uma abordagem dialógica, “ler é estabelecer um diálogo por meio do qual os sentidos são construídos, de forma responsiva e reflexiva, na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, assim como na interação com outros leitores também[...]” (ZANOTTO; SUGAYAMA, 2016, p.29).

A perspectiva dialógica de leitura coaduna com o modelo de letramento ideológico (STREET, 2014). Na perspectiva de Batista-Santos (2018, p. 53-54), diferente do modelo autônomo, as práticas de leitura e escrita do modelo ideológico estão pautadas no contexto social, visto que este modelo “pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro”. Dessa maneira, contrapondo a perspectiva monológica de leitura, a dialógica cria espaço para diálogo e dá voz ao sujeito, bem como pressupõe uma virada paradigmática em relação à prática de letramento na escola, uma vez que o professor deixará de ser autoridade máxima interpretativa.

Essa virada requer uma ressignificação do agir docente nas aulas de LP, pois segundo Batista-Santos (2018), ao ressignificar seu agir, o docente abrirá mão “de seus poderes em sala de aula, para dar condições ao discente de ser protagonista, isto é, ‘pensar com a própria cabeça’, na construção responsiva dos sentidos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p.74).

Nessa perspectiva, os sentidos são construídos ultrapassando os elementos linguísticos, uma vez que realizamos múltiplas interpretações do mundo vivido (refratamos o mundo) a partir de experiências socio-histórica-culturais (VOLÓCHINOV, 2017). Quanto à definição de refração, Faraco assevera que, para o Círculo bakhtiniano, refratar é condição subjacente ao processo da significação, uma vez que

[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2003, p. 50).

No processo de leitura, o aluno leitor não apenas reproduz as informações (ou palavras) circunscritas no mundo vivido, todavia “realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revelam nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 666). O aluno leitor deve ter espaço para que sua voz seja ouvida, pois esse tem capacidade para compreender a significação (linguística e extralinguística) por meio do texto. Batista-Santos (2018) afirma que trabalhar com a leitura e não considerar o leitor e sua subjetividade é conceber uma prática autoritária e desvinculada do contexto social.

Na leitura dialógica, o aluno pode-discordar ou concordar a partir de deslocamentos, colocando-se no lugar do outro de maneira que as leituras produzidas por ele são ressignificadas num processo colaborativo, crítico e reflexivo. Nesse processo de deslocamento, o aluno leitor estabelece atitude responsiva mediante o texto e os demais posicionamentos, dos outros leitores.

Ainda, o leitor ao se posicionar (contrária ou favorável) em relação às leituras de seus colegas pode, também, se tornar mediador, rompendo com a concepção que o professor é único mediador na sala de aula, bem como autoridade interpretativa. Assim sendo, a leitura dialógica,

para Batista-Santos (2018, p. 67), “é um processo de construção de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva”. Dessa maneira, Batista-Santos (2018), ancorada em Kleiman (1995), afirma que é “[...] possível discutir e (re)pensar a organização escolar para as atividades de leitura”, pois que é notado “[...] na maioria das vezes, são práticas que pouco possibilitam a interrelação entre os sujeitos-leitores e o autor, por intermédio do texto” (BATISTA-SANTOS, 2018, p.67).

É necessário traçar objetivos para as aulas de leitura, a fim de evitar que o texto se torne um mero pretexto, ou que não seja correspondente com a realidade do aluno. No momento da leitura, o professor, gente de letramento (Kleiman, 2006), pode proporcionar um ambiente reflexivo para que a compreensão e construção de sentido sejam concretizadas de maneira relevante. Para Batista-Santos (2018), a função do professor como agente letramento, na atividade de leitura é importante, “visto que, no processo de construção de sentidos, o professor tem papel fundamental, não apenas no sentido de dar a voz aos alunos, mas também no sentido de valorizar e de legitimar suas subjetividades, de modo que sejam refletidas pelo grupo” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 61).

Diante do exposto, é necessário que o professor compreenda seu papel de mediador, na atividade de leitura dialógica, pois ele será “desafiado a lidar com múltiplas interpretações, diferentemente da prática de leitura dominante na qual a leitura é única e o professor é autoridade interpretativista, mas, seguindo o livro didático” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 76). Portanto, cabe ao docente, deve possibilitar situações, nas quais o aluno consiga se posicionar de maneira crítica e responsiva.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como dito anteriormente, a pesquisa se insere na área do conhecimento da Linguística Aplicada (LA), especificamente, numa concepção de LA ‘Indisciplinar’ (MOITA-LOPES, 2006), pois buscamos romper e ressignificar práticas homogêneas e excludentes na atividade de leitura, de maneira que a voz do aluno seja legitimada e o professor, como mediador, reflita sobre seu papel na formação do leitor.

Dessa maneira, respaldado na abordagem qualitativa de pesquisa, o presente estudo fará uso da estratégia metodológica de pesquisa documental. Na abordagem qualitativa, incluem-se os pressupostos de uma concepção interpretativista que age na finalidade de entender as práticas sociais em seus contextos reais. Assim, em uma abordagem qualitativa-interpretativista, o *corpus* da presente pesquisa foi constituído pelo Relatório de Estágio Final, da disciplina de Estágio Supervisionado II (compreende o Ensino Fundamental II) elaborado por uma professora-aprendiz a partir de oito observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública no interior do estado do Tocantins. Sobre os Relatórios de Estágio Supervisionado, Melo (2018) assevera que:

Ao final dos estágios, os alunos-mestre produzem RES como trabalho escrito final das disciplinas para apresentar as suas reflexões sobre as experiências vivenciadas como professor em formação inicial durante as atividades de observação, planejamento e regência nas escolas-campo. Esse documento de caráter

mais narrativo e subjetivo é o principal instrumento avaliador da disciplina (MELO, 2018, p. 93).

Como dito anteriormente, o relatório selecionado para análise é constituído da descrição das aulas observadas, porém, na presente pesquisa, optamos por cinco das aulas, especificamente, as observações realizadas no nono ano (9º ano) e o relato da reconstrução²² das aulas observadas. Dos relatos selecionados, usamos apenas os trechos que discorrem sobre a leitura. O conteúdo expresso nos relatos apresenta características narrativas e descritivas, pois o papel do professor-aprendiz era observar as aulas de LP e descrevê-las detalhadamente, considerando os principais aspectos da prática pedagógica.

Vale salientar que além de relatar o observado, ou seja, as ações da professora-regente durante o desenvolvimento da aula, o professor-aprendiz, no relatório, deveria selecionar, entre as aulas observadas, somente duas para ‘reconstruir’. Na reconstrução das aulas selecionadas, o professor-aprendiz, considerava as ‘lacunas’ (o que ele acredita ser contraditório no que se refere ao estudado na universidade) encontradas no agir pedagógico do professor-regente, para que assim pudesse reestruturá-las como se ele fosse o professor responsável, ou seja, o professor-regente.

As cinco aulas observadas e relatadas foram constituídas de atividades desenvolvidas na execução do projeto “Escravo, nem pensar! no Tocantins – 2018”²³. Segundo Natália Suzuki, coordenadora da Organização Repórter Brasil²⁴, o programa possui natureza educacional no combate ao trabalho escravo. Ainda, o referido programa atua no âmbito nacional com projetos de prevenção em locais com maior concentração de casos de trabalho escravo e altos índices de aliciamento de trabalhadores para situação de exploração.

Dessa maneira, todo agir do professor na sala de aula tinha relação direta com os pressupostos do programa “Escravo, nem pensar! no Tocantins – 2018. Vale dizer que o professor observado possui graduação em Letras e leciona a disciplina de LP no nono ano. No presente estudo, para garantirmos o direito à privacidade do docente observado, faremos uso da nomenclatura professor-regente. No que se refere aos relatórios analisados, optamos por renomeá-los para situar as ações da professora-regente de acordo com a realização das observações. Assim, o relato da observação um foi renomeado de RO1; o relato da observação dois: RO2; o relato da observação três: RO3; o relato da observação quatro: RO4; o relato da observação cinco foi renomeado de: RO5; e, por fim, o relato da aula reconstruída, denominado RAR.

Vale ressaltar, que, não estamos aqui para avaliá-lo ou fazermos críticas desconstrutivas, todavia, buscamos proporcionar reflexões sobre como é efetivado o ensino de leitura: se numa perspectiva reflexiva ou numa perspectiva autoritária/dominante e quais as implicações dessas concepções na formação do leitor. As análises foram realizadas a partir de uma perspectiva inter-

22 Na disciplina de Estágio Supervisionado II, como requisito avaliativo, o professor-aprendiz tinha que selecionar duas aulas observadas, para posteriormente reconstruí-la considerando os aportes teórico-metodológicos estudados na universidade.

23 Para maiores informações consulte: Repórter Brasil. Escravo, nem pensar! no Tocantins – 2018/ Natália Suzuki (org.); Equipe ‘Escravo, nem pensar’. – São Paulo, 2019.

24 A Repórter Brasil foi “fundada em 2001 por jornalistas, cientistas sociais e educadores, é reconhecida como uma das principais fontes de informação sobre trabalho escravo no país. O seu objetivo é estimular a reflexão e a ação sobre as violações aos direitos fundamentais dos povos e trabalhadores do campo no Brasil. Suas reportagens, investigações jornalísticas, pesquisas e metodologias têm sido usadas como instrumentos por lideranças do poder público, da sociedade civil e do setor empresarial em iniciativas de combate à escravidão contemporânea, que afeta milhares de brasileiros” (REPÓRTER BRASIL, 2019, p. 2).

pretativista, ancorada em uma concepção de linguagem dialógica (BAKHTIN, 2003). Para tanto, discutimos a maneira como o docente conduzia a aula desde a entrada até a sua saída da sala de aula.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por intermédio das discussões teóricas efetivadas nas seções anteriores, apresentamos, nesta seção, as análises dos relatos²⁵ da professora-aprendiz. Para tanto, enfatizamos a importância da interação aluno e professor nas atividades, pois esse contato possibilita um ambiente profícuo para o aprendizado tornar-se relevante. Nos relatos, segundo a professora-aprendiz, ficou evidente a intenção do professor-regente em estabelecer um contato inicial com os alunos antes do desenvolvimento do conteúdo. Todavia, esse contato caracterizou-se como uma formalidade, isto é, um protocolo a ser cumprido em sua rotina, já que não ocorreu desenvolvimento desse diálogo inicial.

O professor adentrou a sala, cumprimentou os alunos com boa tarde e perguntou como todos estavam (RO1).

O professor adentrou a sala cumprimentou os alunos com boa tarde e perguntou como estavam (RO2).

O professor adentrou a sala cumprimentou os alunos com boa tarde pessoal (RO3).

O professor adentrou a sala cumprimentou os alunos com boa tarde pessoal. Além disso, pergunto-lhes se estavam bem (RO4).

O professor adentrou a sala, cumprimentou os alunos com boa tarde e perguntou como todos estavam (RO5).

Um fato interessante constado no RAR é a afirmação da professora-aprendiz sobre a necessidade de as aulas observadas serem desenvolvidas de modo diferente (*Tendo em vista que os saberes devem ser construídos ou co-construídos com os alunos, a aula poderia ser organizada de forma diferente*, RAR). No entanto, não diferente do realizado pelo professor-regente, a professora-aprendiz repete o mesmo cumprimento de protocolo, na reconstrução da aula observada, uma vez que ela não desenvolveu o diálogo inicial (*Ao adentrar a sala, cumprimento os alunos com boa tarde, pergunto como eles estão*, RAR). Alguns pesquisadores (FREIRE, 1999; SOUZA, 2010; ANGELO; MENEGASSI, 2018; BATISTA-SANTOS, 2019) enfatizam que quando se mantém uma relação dialética entre docente e alunos na sala de aula, o processo de ensino-aprendizado se torna significativo, dado que nesse processo existe uma troca de experiências e conhecimentos entre as partes envolvidas.

Além disso, no diálogo inicial é possível ao docente um reconhecimento dos anseios (o que precisa saber, as dificuldades, entre outros aspectos) dos alunos e dos conhecimentos prévios, bem como traçar estratégias metodológicas que venham a contribuir com o desenvolvimento sociocognitivo do aluno de maneira reflexiva e crítica. Ainda, considerando as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e Kleiman (2013), a leitura se dá por processos que perpassam o antes,

25 Os trechos dos relatos foram transcritos literalmente.

o durante e o depois da leitura. Assim, a construção do sentido na atividade de leitura se dá por antecipações, confirmações, testes e discussões.

Ratificando a ideia de utilização do cumprimento como protocolo, notamos no relato da professora-aprendiz que ao finalizar o cumprimento aos alunos, o professor-regente escrevia o tema no quadro e em seguida utilizava como recurso o *data show* com o texto que seria trabalhado. Segundo as observações da professora-aprendiz, o conteúdo era abordado na sala de maneira direta, isto é, sem uma contextualização do que seria abordado, já que o professor-regente realizava uma breve leitura dos textos e das atividades: “*O professor abordava o conteúdo de forma direta, não dava muitas explicações sobre os textos que estavam sendo lidos, fazia uma breve leitura mostrava os textos e as atividades [...]*” (RO1). Promover a contextualização do que será discutido é relevante no processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois o leitor poderá lançar mão de hipóteses, bem como poderá construir paulatinamente um processo profícuo de compreensão do texto lido.

As ações do professor-regente, ainda, refletem uma concepção de leitura dominante, uma vez que, existe uma predominância do uso do texto como pretexto para atividades mecânicas e metalinguísticas. Segundo a professora-aprendiz, a atividade de leitura tinha a finalidade de responder questionamentos ‘prontos’ no final dos textos lidos, caracterizando o direcionamento de único sentido.

[...] de acordo com o professor; as falas dos alunos ele abria espaço para que eles pudessem se posicionar e debater em relação ao texto e ao tema, porém de maneira breve, pois ela retomava a discussão para o texto acreditando que os alunos estavam fugindo dele (RO1).

Após a leitura do texto, o professor pediu para que respondessem as perguntas contidas no final do texto: “Qual a diferença entre a construção de um ninho de joão-de-barro e a construção de uma casa feita pelo ser humano? Por que as casas do joão-de-barro são iguais e as casas dos seres humanos são diferentes?” Depois, disponibilizava alguns minutos para a resposta e posterior pedia que os mesmos explicassem as respostas de acordo com o texto [...] (RO2)

[...] iniciou-se a leitura de uma notícia sobre crianças que foram libertas de trabalho escravo em São Carlos, cada aluno lia um parágrafo do texto, ao término da leitura, as questões que estavam ao final do texto teriam que ser respondidas em sala “Que condições de trabalho as crianças e suas famílias enfrentavam nessa fazenda? Por que os pais recorriam aos filhos para realizar o trabalho? O empregador ganhava com isso? Em sua opinião, o que acontece com crianças e adolescentes que assumem a responsabilidade do trabalho para o sustento?” (RO3)

Mesmo dando oportunidade para os alunos responderem, oralmente, aos questionamentos sobre o tema discutido, o professor-regente não deixava que os posicionamentos fossem desenvolvidos, retomando a discussão para “dentro” do texto. Na **prática de leitura dominante**, o sentido é construído de maneira homogênea, uma vez que as informações estão ‘explícitas’ no texto (o foco é o texto), bastando o leitor ‘extraí-las’. Nessa perspectiva a interpretação deve ser igual para todos e àqueles que divergem dessa interpretação são considerados incoerentes. Sobre a postura do professor-regente, constatamos que ele apresentou atitudes de **autoridade máxima interpretativa**, responsável pelo direcionamento das leituras, isto é, ele não negociou sentidos,

contudo, estabeleceu a leitura ‘correta’ para o texto lido, já que solicitava, aos alunos, as ideias expostas no texto, um modelo autônomo de letramento.

Ao trabalhar o texto *Trabalho do João de Barro*, o professor-regente solicitou “*aos alunos que se organizassem em formato de meia lua para poderem ver melhor o que seria projetado em sala, por meio do projetor*” (RO2). Essa estratégia metodológica/organizacional “formato de meia lua”, na atividade de leitura, é significativa, visto que possibilita um contato visual entre os participantes, durante cada participação ou posicionamento, em relação ao texto lido. Dessa maneira, acreditamos que a interação face a face contribui para legitimar a participação do leitor enquanto protagonista da construção do sentido.

Contudo, o professor-regente não aproveitou tal estratégia significativamente. A leitura do texto “*Trabalho do João de Barro*” foi realizada apenas pelo professor-regente, que não disponibilizou tempo para que os alunos pudessem realizar uma leitura prévia. Assim, a voz dele era predominante nessa aula, segundo a professora-aprendiz, já que ele apresentou o texto sem considerar os conhecimentos de mundo e valores dos educandos, agindo, dessa maneira, como **autoridade máxima interpretativa**.

Figura 2: “Trabalho do João de Barro”

2. Agora vamos conhecer um pouco sobre o modo como o pássaro joão-de-barro constrói seu ninho:



O joão-de-barro é uma ave habilidosa que constrói seu ninho em galhos de árvores, postes e beiradas de casa. O ninho é semelhante a um forno e feito com barro misturado com palha e pequenos galhos. Macho e fêmea constroem o ninho com formato arredondado, amassando pedaços de barro com as patas e os bicos.

PARA REFLETIR

- Qual a diferença entre a construção de um ninho do joão-de-barro e a construção de uma casa feita pelo ser humano? Por que as casas do joão-de-barro são todas iguais e as casas dos seres humanos são diferentes?

Fonte: Flávio C Brandão/Distrito Federal, 2009. Imagem retirada do projeto; “Escravo Nem Pensar!” p.8

Na reconstrução dessa aula, a professora-aprendiz pontua as seguintes estratégias: “*A princípio pediria que fizessem leitura individual e que marcassem as partes que considerassem importantes, logo após essa leitura, o texto seria lido de forma coletiva, conforme fossem realizadas as leituras, o texto seria explicado a partir de pistas*” (RAR). As estratégias propostas pela professora aprendiz dialogam com a postura de um professor mediador, segundo (Kleiman, 2010). Segundo a referida pesquisadora, o professor assume a postura de mediador em relação ao texto, já que “[...] fornece ao aluno pistas necessárias para a predição” (KLEIMAN, 2010, p.

60). Essas pistas abrem caminho para dúvidas e questionamentos que serão respondidos a partir de discussões mediadas pelo texto de maneira colaborativa.

Ainda, sobre essa aula, a professora-aprendiz relata que o professor-regente se limitou aos questionamentos disponibilizados no final do texto (figura 2). Os questionamentos não foram realizados com intuito de promover reflexão, ou com intuito de ampliar o repertório de conhecimento dos alunos, uma vez que as informações foram lançadas de forma vaga, ou seja, como mero ‘comando’ a ser seguido. Ademais, o tempo disponibilizado para que os alunos realizassem o ‘debate’ demonstrava ser uma forma de preencher o tempo da aula.

De acordo com Batista-Santos (2018) a prática de leitura quando é imposta de forma autoritária, leva os alunos a um estado de passividade, pois não existe espaço para co-construção dos múltiplos sentidos. Nesse interim, ao seguir a voz do livro, o professor atua de maneira passiva e “[...] objetiva, não dando voz ao leitor, que fica intimidado por sua autoridade. Essa autoridade foi construída nas relações ideológicas, sociais que perpassam o sujeito e constroem as relações discursivas dominantes” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 30). Vejamos excerto a seguir:

Após a leitura do texto, o professor pediu para que respondessem a pergunta contida no final do texto “Qual a diferença entre a construção de um ninho de joão-de-barro e a construção de uma casa feita pelo ser humano? Por que as casas do joão-de-barro são iguais e as casas dos seres humanos são diferentes?”, e disponibilizava alguns minutos para a resposta e depois pedia que os mesmos explicassem as respostas, expondo-as aos colegas para que, assim, pudesse gerar um “debate”, se concordava com a resposta do (a) colega (RO2).

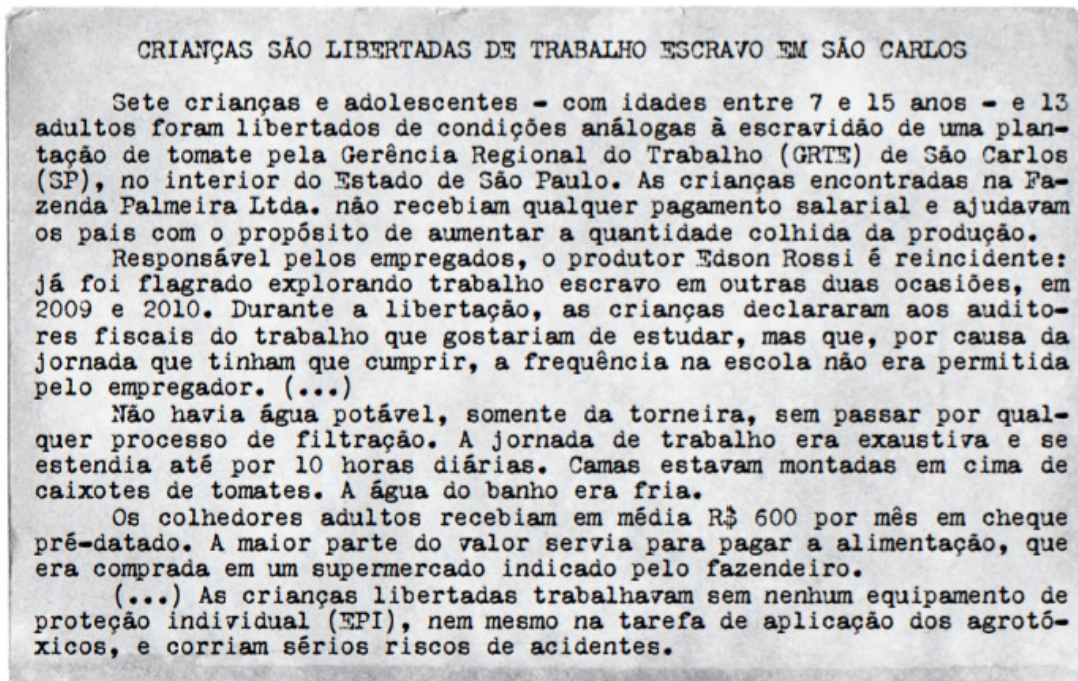
Contrapondo a essa postura, a professora-aprendiz evidencia que instigaria “os alunos com perguntas que fizessem pensar mais adiante, trazendo essa realidade para nosso cotidiano” (RAR). Salientamos que os questionamentos são importantes na construção do sentido, todavia, ele não deve ser diretivo, ou seja, com finalidade de conduzir os leitores a leitura única. Dessa forma, acreditamos que os questionamentos apresentados pelo professor-regente poderiam ser compreendidos como uma preparação prévia para iniciar as discussões do texto ou a contextualização do que seria discutido. Contextualizar dessa maneira é possibilitar um ambiente (que não necessariamente deve ser físico) consciente e individual que viabilize a interpretação de diversas situações concretas em uma dimensão sócio-histórico-cultural.

Um fato evidenciado pela professora-aprendiz em seus relatos é que os educandos não tinham argumentos consistentes para discutir entre si acerca da temática disponibilizada na observação do relato dois. Essa falta de argumentação tinha como consequência o silêncio ou brincadeiras no lugar da exposição de opiniões de maneira ativa e responsiva. Na terceira observação, conforme o RO3, constatamos uma metodologia diferente da adotada no RO2, pois ao disponibilizar o texto, que discutia a liberdade de crianças escravizadas em São Carlos, a professora-regente solicitou que cada aluno lesse um parágrafo da notícia em voz alta e, em seguida, respondesse os questionamentos expostos ao final do texto. Vejamos o texto trabalhado na aula do relato três, bem como as questões disponibilizadas no final para o referido texto.

Figura 2: “Crianças são libertadas de trabalho escravo em São Carlos”

MERGULHANDO NO ASSUNTO

Leia a seguir a reportagem publicada pela Agência de Notícias da Repórter Brasil, no dia 10 de novembro de 2011, escrita pela jornalista Bianca Pyl:



PARA REFLETIR

- Que condições de trabalho as crianças e suas famílias enfrentavam nessa fazenda?
- Por que os pais recorriam aos filhos para realizar o trabalho? O empregador ganhava com isso?
- Em sua opinião, o que acontece com crianças e adolescentes que assumem a responsabilidade do trabalho para o sustento?



Fonte: Leonardo Sakamoto (Repórter Brasil) | Pernambuco, 2000 Imagem retirada do projeto; “Escravo Nem Pensar!” p.17

Mais uma vez, o professor-regente disponibilizou poucos minutos para realização dos questionamentos e, em seguida, solicitou aos alunos, especificamente, citando os nomes para responder as questões em voz alta. Esse direcionamento dado pelo professor-regente de quem

iria responder os questionamentos – apontando nomes – poderia ocasionar um silenciamento, pois o aluno, ao ser indicado, compreenderia tal processo como sendo obrigatório e forçado, não tendo outra escolha a não ser responder. Entretanto, isso não ocorreu.

Dessemelhante da abordagem dada no texto anterior, “*Trabalho do João de Barro*”, o professor-regente, segundo a professora-aprendiz, lançou mão de questionamentos que não constavam no texto-fonte (*Se eu levar um pessoal pra trabalhar para mim e não der as devidas condições de trabalho, não pagar direito, não dar assistência básica de saúde, isso é trabalho escravo?*RO3). Essa postura possibilitou maior participação dos alunos, pois o professor-regente, aproveitou uma situação durante a apresentação das respostas dos questionamentos disponibilizados no texto-fonte.

Os alunos respondiam com “*sim ou não*” e compartilhavam suas experiências sobre racismo, preconceito e o trabalho escravo que ainda é presente na contemporaneidade. Temos aqui, indícios de uma concepção de leitura dialógica, pois os leitores ultrapassaram as barreiras do texto, posicionando-se criticamente por meio de argumentos reflexivos. Além disso, os alunos e o professor deram espaço para um ambiente colaborativo, no qual a leitura de um, ressignificava a leitura dos outros. Dando continuidade ao que fora discutido na aula relatada na observação 3 (RO3), o professor-regente continua com uma postura diferenciada na aula quatro (RO4). Na referida aula, ele trabalhou o poema, intitulado ‘*Cântico da Rotina*’, de Ana Miranda.

Figura 3: “Uma breve história dos direitos trabalhistas no Brasil”

2. UMA BREVE HISTÓRIA DOS DIREITOS TRABALHISTAS NO BRASIL

Leia o poema a seguir:

Cântico da rotina

(Ana Miranda)

Todo trabalhador tem direito a bocejar
 Todo trabalhador tem direito a ganhar flores
 Todo trabalhador tem direito a sonhar
 Todo trabalhador tem direito a ir ao banheiro
 Todo trabalhador tem direito a manteiga no pão
 Todo trabalhador tem direito a promoção
 Todo trabalhador tem direito a ver o pôr do sol
 Todo trabalhador tem direito a um cafezinho
 Todo trabalhador tem direito a ler um livro
 Todo trabalhador tem direito a um rádio de pilha
 Todo trabalhador tem direito a sorrir
 Todo trabalhador tem direito a ganhar um sorriso alheio
 Todo trabalhador tem direito a ficar gripado
 Todo trabalhador tem direito a peru no Natal
 Todo trabalhador tem direito a festa de aniversário
 Todo trabalhador tem direito a jogar pelada
 Todo trabalhador tem direito a dentista
 Todo trabalhador tem direito a andar nas nuvens
 Todo trabalhador tem direito a tomar sol
 Todo trabalhador tem direito a sentar na grama
 Todo trabalhador tem direito a viagem de férias
 Todo trabalhador tem direito a catar conchas numa
 [praia deserta
 Todo trabalhador tem direito a dizer o que pensa
 Todo trabalhador tem direito a pensar
 Todo trabalhador tem direito a saber por que trabalha
 Todo trabalhador tem direito a se olhar no espelho
 Todo trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma



► PARA REFLETIR

- Os direitos citados pela autora não estão descritos nas leis trabalhistas brasileiras. Ainda assim, você os considera importantes? Por quê?
- Todos os versos do poema iniciam da mesma forma. Há relação entre o título e esta repetição?
- Se pudesse complementar o poema, que outros direitos você gostaria de destacar?

Fonte: “Homem carregando saca de café” (1957), de Cândido Portinari. Imagem retirada do projeto: “Escravo Nem Pensar!” p. 12

Segundo a professora-aprendiz, a discussão realizada, a partir da leitura do poema foi relevante, uma vez que as interpretações realizadas pelos alunos foram múltiplas e significativas. Nas palavras dela:

A metodologia aplicada foi de forma coerente, mas uma vez os debates impressionaram muito, são alunos na faixa etária de 14 (quatorze) anos que têm uma maturidade para falar sobre nosso meio em sociedade e as formas de escravidão presentes no dia a dia, mesmo em pequenas situações que não parecem serem de nada, isso mostra o quanto esses jovens podem mudar a sociedade, através do pensamento crítico (RO4).

Esses posicionamentos, por parte dos alunos, foram possíveis, pois o professor-regente fez uso de questionamentos realizados na interação, isto é, as perguntas foram construídas por meio de um processo dialógico durante a discussão do poema, possibilitando múltiplos sentidos, como nas palavras da professora-aprendiz: “pensamento crítico”. O professor-regente ao fazer questionamentos contextualizados (*Os direitos citados pela autora não estão descritos nas leis trabalhistas brasileiras. Ainda assim, você os considera importantes? Por quê?* “*Se pudessem complementar o poema, que outros direitos vocês gostariam de destacar?*” RO4) permitiu que os alunos tivessem voz, e que essa voz fosse legitimada responsivamente.

Dando continuidade, o texto a seguir finaliza as discussões do Projeto “Escravo nem Pensar”.

Figura 4: “Depoimento de Valdeni”

“Meu nome é Valdeni, nasci em Colinas, norte do estado do Tocantins. (...) Não tinha estudo, então comecei a trabalhar na juquira [“limpeza” de terreno para a formação de pastagem para a pecuária] pra poder manter a despesa da cidade, pois não tinha mais onde plantar. Os “gatos” (...) vinham, contratavam a gente, abonavam, levavam pra trabalhar e a gente ia fazer roçado ou serviço que fosse combinado. (...)”

Rocei muita juquira, me desgastei, senti que não aguentava mais fazer o serviço adequado que os fazendeiros exigiam. Os patrões eram muito duros. Se não aguentasse trabalhar da forma que eles exigiam, então era dispensado e terminava ou trabalhando sujeito sem aguentar, ou tinha que passar fome, necessidade. Eu fui trabalhar uma certa vez para um fazendeiro. Depois que eu tinha feito todo o serviço, me pagou menos da metade do prometido, ainda cobrando as passagens de ida e volta. E disse que não pagava mais porque eu já tinha ganhado muito, e que não adiantaria eu ir procurar Justiça ou advogado, porque advogado não ia advogar pra gente pobre. Não tinha conhecimento dos meus direitos, recebi o pouco que ele quis pagar e fiquei quieto. (...)”

(...) Eu sempre devia, eu nunca tinha saldo. Devido eu ter sido criado naquele regimento dos pais - ô, meu filho, a gente tem que ser homem, tem que pagar o que deve, não pode sujar o nome -, achava que a pinga pra mim poderia ser uma derrota, mas nem tanto como meu nome sujo. Minha preocupação era pagar as contas e partir de uma fazenda pra outra. Na época, pra mim era o normal. (...)”



Carolina Motoki (Repórter Brasil) | Tocantins, 2011

A íntegra do depoimento de Valdeni da Silva Medeiros está no site do “Escravo, nem pensar!”, www.escravonempensar.org.br, na seção “Novidades”, e no site www.desinformemonos.org

PARA REFLETIR

- Onde nasceu Valdeni?
- Ele estudou?
- Possuía terra para plantar?
- O que o levou a aceitar as propostas de trabalho do “gato”?
- Quando trabalhava em fazendas, o que Valdeni fazia?
- Em sua opinião, podemos dizer que ele foi escravizado? Por quê?

Fonte: Carolina Motoki (Repórter Brasil) | Tocantins, 2011. Imagem retirada do projeto: “Escravo Nem Pensar!” p. 23

No último relato a professora-aprendiz evidencia que o professor-regente utilizou trechos do texto que descreve a história de Valdeni (imagem anterior), nascido em Colinas no Norte do estado do Tocantins. Importa enfatizar a importância desse texto, pois trata do contexto específico dos alunos, uma vez que a narrativa ocorre no estado natal deles. Como forma de incentivar e motivar os alunos. Em relação à realização profissional e pessoal, o professor-regente, de acordo com a professora-aprendiz, colocou em cena sua história de vida, possibilitando maior engajamento (*Contou sobre sua história de vida, aproximando-se ainda mais de seus educandos e mostrando que é possível chegar a qualquer lugar, basta ter perseverança*, RO5).

Mesmo expondo sua história de vida, o professor-regente limitou-se aos questionamentos disponibilizados no final do texto, que, em quase sua totalidade, apresentam uma concepção monológica de leitura, isto é, os questionamentos focam no texto, não possibilitando posicionamentos críticos por parte dos leitores, uma vez que as respostas estavam de maneira latente no co-texto (*“Onde nasceu Valdeni? Ele estudou? Possuía terra para plantar? O que levou a aceitar as propostas de trabalho do “gato”? Quando trabalhava em fazendas, o que Valdeni fazia? Em sua opinião, podemos dizer que ele foi escravizado? Por quê?”*). Com tais questionamentos, as significações estarão restritas ao texto lido, não dando espaço para a Co-construção de diferentes leituras.

Diante do exposto, importa dizermos que, quando o professor realiza discussões considerando o contexto e conhecimento dos seus alunos, abre caminho para uma perspectiva dialógica, dando espaço para um raciocínio crítico constituído a partir da interação. Sobre a questão de considerar o conteúdo, bem como dá voz ao aluno, Batista-Santos (2018) enfatiza que: “Dando voz ao aluno, essa prática, que é dialógica e colaborativa, torna-se um instrumento pedagógico valioso para o aprendizado aprendizagem da leitura crítica e responsiva” (BATISTA-SANTOS, 2018, p.72).

CONCLUSÃO

Diante do que foi discutido, compreendemos que a atividade de leitura é indispensável à formação do indivíduo, bem como na construção de sua identidade de cidadão crítico e situado. O processo que constitui a atividade de leitura possibilita ao leitor um agir ativo e responsivo nas diversas situações que são medidas na e pela linguagem.

Com as análises, constatamos que existe uma predominância da concepção monológica de leitura, em que o professor é considerado autoridade máxima interpretativa. Nessa concepção dominante, os alunos são compreendidos como leitores passivos, uma vez que o sentido está exclusivamente no texto. Essa natureza passiva, que ainda predomina nas aulas de leitura, nos leva a refletir sobre a necessidade, de cada vez mais, se pensar no desenvolvimento e na ressignificação da competência leitora dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Para tanto, é preciso refletirmos sobre a formação do professor como mediador da construção de sentidos, pois conforme a professora-aprendiz quando docente, promovia questionamentos contextualizados, todos participavam mais, expondo os posicionamentos acerca do que estava sendo abordado. Assim, nesse processo de construção de sentidos e legitimação das vozes

dos alunos, é necessário um professor com uma ‘nova roupagem’, que se desloque do seu lugar, que, por décadas, foi de autoridade, para ouvir e legitimar a voz do outro.

Por fim, acreditamos, que numa atividade dialógica de leitura, os sujeitos envolvidos (professor, aluno) promoverão a interação, o compartilhamento de ideias, negociarão e co-constroirão seus sentidos, considerando suas experiências, o outro, ideologias, ou seja, o contexto sócio-histórico-cultural no qual estão inseridos. Dessa maneira, nessa atividade, os leitores serão instigados a externalizarem suas vozes, em um processo dialógico, legítimo e responsivo, tornando-os sujeitos ativos e críticos frente às informações disponibilizadas.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, 2014.

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929], 2017.

BATISTA, Ruy Martins dos Santos. **Professores de Letras em Formação: interfaces com o conhecimento teórico-acadêmico e a prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGLetras. Universidade Federal do Tocantins, TO, Brasil, 2019. p. 144.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrado**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018.

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

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, A. L. M. et al. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 31, jan./dez. 2012.

CORACINI, Maria José [1995]. **O jogo Discursivo na aula de leitura- língua materna e língua estrangeira**. Editora: Pontes, 2010.

Escravo, nem pensar!: uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade / Repórter Brasil (Programa “Escravo, nem pensar!”) – São Paulo: Repórter Brasil, 2012. 2ª edição atualizada. 152 pág. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/livro_escravo_nem_pensar_baixa_final.pdf> . Acesso em: 8 novembro 2019.

_____. **Educadores do Tocantins/** Réporter Brasil- São Paulo: Réporter Brasil, 2018. Disponível em: < <http://escravonempensar.org.br/acoes/formacao-de-gestores-e-tecnicos-da-educacao-do-tocantins/>>. Acesso em: 9 novembro 2019.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, at alli. *O texto na sala de aula*. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8. 2006.

_____. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

MELO, Livia Chaves de. Formação inicial do professor de língua inglesa a partir da abordagem do letramento científico. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 30, jul./dez. 2018, ISSN 1984-4018.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136.: il. – (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Lyn Mário de. O Conflito de Vozes na Sala de Aula. In. CORACINI, Maria José. **O jogo Discursivo na aula de leitura- língua materna e língua estrangeira**. Editora: Pontes, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: editora 34, 2017.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mielo. **Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo**. Revista Signum, Londrina, v. 1, n. 19, p. 11-39, 2016.

ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org.). **A propósito da metáfora**. Recife: UFPE; Cátedra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014, p. 193-241.

PORTUGUÊS SEM LIMITES E DIÁLOGO DE CULTURAS: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS SOCIAIS EM UM CONTEXTO PLURILÍNGUE CONCORRENCIAL

Lucimar França dos Santos Souza (UnB)²⁶

INTRODUÇÃO

Neste trabalho faço considerações ao ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, em Timor-Leste, país lusófono, do continente asiático.²⁷ Para isso, como base, apresento minha experiência, primeiro, de docência e, depois, de pesquisadora naquele país. Minhas atividades tiveram início em 2005 e foram concluídas em 2017. Desse modo, participei de programas de ensino e formação continuada, por meio de agências que representavam um acordo de cooperação de educação entre o Brasil e o Timor-Leste²⁸. Essa parceria surgiu após a restauração da independência do Timor, em 20 de maio de 2002, e um dos objetivos dessa iniciativa foi reduzir o trauma pós-guerra (2002), período em que a maioria dos administradores públicos e educadores eram indonésios, que se retiraram de Timor-Leste, após mais de duas décadas de regime de opressão.

26 Licenciada em Letras Português-Inglês (FEUC-RJ); Especialista em metodologia de ensino de Português (UNICLAR-SP); Mestra em Estudos Linguísticos (UFG); Doutoranda em Linguística (UnB). E-mail: lfsantossouza@gmail.com

27 Segundo dados de 2018, a população de Timor-Leste é de 1.300.000 aproximadamente. A extensão territorial é de 15 mil Km² (Fonte: Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU).

28 O acordo de cooperação estabelecido entre os governos do Brasil e de Timor-Leste por meio do decreto nº 5.346, de 19 de janeiro de 2005, tem como foco a área da educação, priorizando, dessa forma, uma cultura de integração de modo a tornar cada vez mais firmes os laços que unem o Timor-Leste e o Brasil e a promoção de políticas de formação de recursos humanos, visando à melhoria da qualidade da educação em Timor-Leste. O texto do referido acordo destaca “a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores, administradores educacionais, técnicos e outros especialistas em todos os níveis e modalidades de ensino”. O acordo propõe, dentre outras ações, dar contribuição ao ensino da Língua Portuguesa, uma das línguas oficiais de Timor conforme o Artigo 13 da Constituição Federal da RDTL-República Democrática de Timor-Leste.

A oportunidade de imersão na realidade de Timor-Leste ou Timor *Lorosa 'e*²⁹ foi surpreendente. Refiro-me a uma das ilhas do Oceano Pacífico, entre a Indonésia e a Austrália. O nome oficial é República Democrática de Timor-Leste (RDTL), país governado sob o sistema parlamentar presidencialista. Conforme o artigo 74, da Constituição (C-RDTL), o Presidente da República é o chefe de Estado, eleito por votação direta, e o Primeiro-Ministro é o chefe de Governo, eleito pelo partido majoritário de representantes no Parlamento Nacional.

Durante todo o tempo em que estive em Timor-Leste, conheci muitos lugares e, imergi, intensamente, em todas as oportunidades de interação com os timorenses. Foi um período dedicado às atividades de ensino e pesquisa e, principalmente, à convivência com o povo, seus costumes, suas crenças, sua história e os desafios enfrentados após 2002. Na ótica da etnografia - um dos métodos de análise desse trabalho - a presença física do pesquisador e a observação *in loco* são muito importantes. Na visão de Heath e Street (2008), a etnografia é uma via de acesso privilegiada para o entendimento das mudanças sociais, políticas e culturais. Assim, aprendi a língua nacional (*Tetun*³⁰), o que contribuiu, sobremaneira, à observação de diversos aspectos relevantes, como, por exemplo, a existência das línguas que delimitam os municípios e, também, coexistem na capital do país. Além disso, devido aos três períodos históricos, o país possui diferentes comunidades de fala, o que pode ser comprovado pelos estudos de Labov (1972).

Já no processo de adaptação, comecei a observar que a LP tinha pouca visibilidade naquele contexto plurilíngue. Sobre isso, ouvi muitas opiniões, relatos e histórias, em um misto de prós e contras. Em Timor, a população fala a língua materna, do município de origem; fala e/ou convive com o Indonésio, do regime opressor de 1975-1999; com o Inglês, da intensa³¹ presença estrangeira; outras línguas que adentram o país, justificadas pelo processo de desenvolvimento do Estado timorense; o *Tetun*, língua nacional, e o Português que tem o estatuto de língua oficial, junto ao *Tetun*³². Segundo Calvet (2007), cada país deve primar por uma política linguística efetiva, o que implica investimento em planejamento linguístico adequado à realidade. Isso é sustentado pela Sociolinguística, cujo campo de estudo discute as relações entre a sociedade e as línguas como um todo e, também, as consequências disso aos contextos linguísticos diversos nas tarefas do desenvolvimento.

Ademais, em meio à diversidade linguística timorense, a sociedade questiona a reimplantação da LP e o que fazer com as línguas naturais, considerando língua como patrimônio e, por isso, a necessidade de manutenção e preservação dessas línguas. De acordo com a UNESCO, a diversidade linguística e o plurilinguismo são essenciais para o desenvolvimento sustentável. Diante disso, o assunto língua, em Timor-Leste, é bastante discutido e está presente em todas as esferas, em todos os lugares. Isso pode ser visto sob a ótica da reflexividade como “uma ca-

29 A palavra *lorosa 'e* (do Tetun) equivale à expressão “Sol Nascente” em português. A denominação Timor-Leste é o nome dado para designar a República Democrática de Timor-Leste. No contexto local, a população refere-se ao seu país como Timor Lorosa'e. No tempo da colonização portuguesa chamava-se Colônia Timor Portugal e no período da invasão indonésia denominava-se Província Timor-Timur (*Timur*, palavra da língua indonésia=ilha).

30 A palavra *Tetun* tem acento paroxítono. Essa é a grafia utilizada pelo Instituto Nacional de Linguística (INL) de Timor-Leste.

31 Em 1998, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou um referendo em Timor-Leste, a fim de que a população escolhesse se queria continuar anexada ao governo indonésio ou independente de modo soberano. O resultado da consulta popular levou ao reconhecimento da independência do país, em 2002. Isso motivou a chegada de muitas organizações não governamentais (ONGs) dispostas a colaborar com o processo de reconstrução da nação timorense. O inglês era a língua de trabalho da maior parte dessas instituições.

32 Em 22 de março de 2002, a Assembleia Constituinte de Timor-Leste aprovou o estatuto de Língua Oficial à Língua Portuguesa, confirmando-o no artigo 13º da Constituição vigente no país, da qual consta o seguinte texto: “O *Tetun* e o Português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste”.

pacidade aumentada para usar o conhecimento sobre a vida social para transformá-la” (CHOU-LIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999, p.15), evidenciando a reflexividade como uma característica presente na sociedade contemporânea.

Com relação ao tempo dedicado a atividades de pesquisa, todo o processo começou em 2014 e foi concluído em maio de 2017. Portanto, tanto como professora e, posteriormente, pesquisadora, senti-me instigada a investigar a dinâmica das línguas em contato diário no Timor-Leste, a pluralidade de saberes tradicionais e as percepções das pessoas sobre a situação linguística do país, como demonstrado na nota de campo a seguir.

Em 2005, um senhor idoso chega na casa onde estrangeiros do Brasil e da Austrália estão hospedados. Ele explica que os jovens querem falar inglês porque tem muitas instituições chegando e, a maioria usa essa língua. Segundo ele, o timorense tem facilidade para aprender língua e aprendeu o Indonésio da noite para dia para não morrer. Ele afirma que assim vai ser com o Português porque a LP foi a língua da resistência, e é a língua da identidade cultural.

LÍNGUA, LINGUAGEM E PODER

Neste tópico, reflito com base no pressuposto de que língua alguma é neutra, e que não existe língua desprovida de valores éticos e morais. Além disso, entendo que a língua é viva e é capaz de se renovar a todo instante, por meio de seu uso pelos seus falantes e no contato com outras línguas. Nas relações humanas, a língua é o elemento mais convencional, por meio do qual essas relações são estruturadas, vividas e determinadas entre os discursos envolvidos na sociedade. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), discurso e sociedade estão imbricados porque a língua se realiza na prática social, sendo essa constituída de poder, crenças, valores. Assim, ao considerar essa relação como ponto de partida para estudos críticos do discurso, Richardson (2007) apresenta a seguinte definição:

A ADC aborda o discurso como um processo circular em que, por um lado, as práticas sociais influenciam textos, moldando o contexto e o modo como são produzidos, e, por outro lado, os textos influenciam a sociedade. (RICHARDSON, 2007, p.37, tradução minha.)³³.

Portanto, entendo o discurso como expressão e manifestação das relações sociais ocorrido pela sua utilização nas práticas sociais, tornando, dessa forma, impossível dissociar atividade humana e língua. Sobre os atores sociais, a concepção aplicada nesse trabalho está voltada para as relações sociais humanas e a história. Por essa vertente, compreendo que língua e sujeito se implicam, mutuamente. Por isso, as práticas sociais e seus eventos são responsáveis pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real.

Nessa perspectiva, pensar em linguagem e em língua é estar diante de um universo muito amplo, o qual não conhecemos genericamente. Além disso, é necessário perceber que, linguisticamente, os atores sociais têm seu poder limitado, uma vez que ,ao nascer, tem-se uma língua já preexistente e que determina que, de algum modo, fará parte do crescimento de cada um ou de cada uma, em sua face ideológica, histórica e identitária. Com base nisso, acredito que a consti-

33 A detailed analysis of the form and function of the text, the way that this text relates to the way it is produced and consumed, and the relation of this to the wider Society. (Richardson, 2007, p. 37).

tuição da língua se dá por meio de uma teia nada simples e, por isso, permeada por uma dinâmica de regras e de convenções que vão além do sujeito e seu tempo, no entanto, capazes de determinar a vida desses sujeitos, intensamente. A língua é, frequentemente, a primeira fronteira na qual confiamos e que, como todas as fronteiras, acaba por indicar a forma de convívio entre diferentes ou, contrariamente, promover separação de modo hostil, como ocorreu em Timor-Leste com a proibição do ensino e da fala de LP, durante os 24 anos de opressão indonésia.

O DISCURSO NA SALA DE AULA

No período dedicado a ensinar a LP, os cursos foram ministrados para professores em processo de formação, professores em exercício, funcionários dos ministérios e estudantes em fase de preparação para estudar em países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Isso, de certo modo, garante reconhecimento social e oportunidade de trabalho nas instituições governamentais.

Entretanto, durante algum tempo, a fim de dar suporte às aulas de LP, não havia material didático que se aproximasse da realidade local, embora isso tenha sido solucionado posteriormente. Para preencher aquela lacuna, as estratégias didáticas encontradas (por mim) foram os diálogos e as discussões, nas quais eu destacava questões contemporâneas, enfrentamentos e conquistas, a partir da minha realidade como cidadã brasileira. Com isso, os timorenses se sentiam motivados a falar de sua realidade, usando a LP e promovendo um efetivo diálogo de culturas, uma vez que os temas discutidos na sala de aula eram levados para seus locais de trabalho e suas comunidades. A expressão diálogo de culturas, nesse texto, refere-se à troca de conhecimento e experiências compartilhadas entre uma professora cooperante brasileira e profissionais timorenses, a partir de suas realidades locais. Assim, pude fazer observações significativas sobre as expectativas e as frustrações do povo timorense, frente ao novo tempo político e, sobretudo, às inquietações acerca da situação linguística do país. Segundo Resende e Ramalho (2009):

Essa noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades. (RESENDE; RAMALHO, 2009, p. 18).

A problematização mais frequente era voltada à reintrodução da LP e ao cuidado que deve ser dado às línguas naturais do país³⁴, desde ensiná-las para que não se percam. Segundo a UNESCO, em áreas caracterizadas pelo plurilinguismo, as línguas são instrumentos políticos de afirmação étnica e cultural, e, por isso, devem ser defendidas, haja vista que nas realidades plurilíngues, algumas línguas estão presentes e outras podem tornar-se ausentes. Ademais, entendo que a prática docente pode interferir nesse tipo de defesa, tornando-o ponto de discussão inicial, além da contribuição ao processo de ensino e aprendizagem. Convém destacar que em Timor-Leste, a oficialização do Português foi decidida por uma Assembleia Constituinte e consta do artigo 13, da Constituição do país.

Nesse sentido, corroborando Calvet (2007), os textos orais (diálogos e discussões) comparados aos escritos (documentos oficiais) deixaram transparecer diversas faces da política linguística institucionalizada no país, evidenciando lacunas quanto à elaboração de um planejamento linguístico adequado à realidade, a serem apresentadas mais adiante no tópico dedicado à análise textual.

Portanto, refletir sobre todas as línguas presentes em Timor-Leste implica reconhecer o quanto foi importante o olhar observador e inquieto, primeiramente, como docente e, depois, como pesquisadora, após 10 anos de convivência em diferentes locais do país. Dessa forma, com base na Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, reflito sobre a realidade do contexto linguístico timorense, a partir dos textos anteriormente citados. São esses textos que conferem materialidade às práticas sociais, dentro e fora dos espaços de ensino, bem como o reflexo disso nas práticas discursivas, como práticas de letramento (MAGALHÃES, 2012). Isso corresponde à agenda da ADC, ao discutir problemas que podem afetar a sociedade, como também, contribuir para compreendê-los. Acrescento ainda que “as relações entre língua (s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p.19).

TIMOR-LESTE: PANORAMA HISTÓRICO-LINGUÍSTICO

A diversidade linguística de Timor-Leste impressiona por sua heterogeneidade notória e é, por isso, um caso complexo. Embora o Português e o *Tetun* tenham sido politicamente oficializados, a complexidade da situação sociolinguística do país permanece da mesma forma. O estatuto das referidas línguas não reflete, totalmente, a real situação linguística do país, o que, de certa forma, justifica as inquietações e motiva as constantes discussões sobre o tema.

34 Em termos territoriais, as línguas de Timor-Leste são bem demarcadas na ilha. Em Oecusse a principal forma de comunicação é o *baiqueno*. Ainda assim, o *tetun* já é falado por uma porcentagem significativa da população. No sul, em Cova Lima, predomina o *tetun*, e no interior, em Bobonaro, o *quêmaque* e o *búnaque* se misturam. Em Liquiçá toda a população fala *tocodede* e em Díli a língua franca (*tetun*) é o meio de comunicação. Nas montanhas é o *mambai* que se afirma como língua principal, estendendo-se até a costa sul do território, entrando pelos municípios de Ainaro e Manufahi. O *mambai* é a língua materna mais falada em todo o território, representando grupos étnicos variados. No município de Manatuto são quatro os idiomas falados, com áreas de difusão claramente demarcadas: no norte fala-se o *galóli*, no centro o *habo* e no sul o *tetun*. Ainda que, percentualmente, o *galóli* não seja uma das línguas mais faladas no país, ele detém muita importância em Timor-Leste, visto que foi adotado pela Igreja desse município. Nos municípios de Baucau e Viqueque predomina o *macassai* como forma de expressão, ainda que não corresponda a um grupo étnico único. A parte leste é globalmente dominada pelo *fataluco*, ainda que na sua costa sul e na fronteira com Viqueque, se encontrem outras línguas com menor expressão. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=línguas+faladas+em+Timor+por+suco>, conforme relatório do Censo de Timor-Leste, 2010.

Um problema específico dessas discussões é a reintrodução da LP imersa em um espaço plurilíngue que, por sua vez, necessita de uma gestão adequada aos interesses e objetivos de todos os seus falantes. Para Calvet (2007), se as línguas são patrimônio de seus falantes, todos os problemas que envolvem língua (s) são questões do Estado. No entanto, as intervenções nos problemas de língua (s), sobretudo, quando se trata de busca de solução para certas questões, ainda são tímidas e receosas. Isso as impedem de serem levadas ao conhecimento daqueles que, teoricamente, são os decisores e são, também, falantes de línguas. Parafraseando Calvet (2007), o planejamento, de modo geral, é decidido por poucos planejadores e imposto a um grande número de planejados, aos quais, raramente, pergunta-se a opinião.

Em Timor-Leste, há uma política linguística assegurada pela C-RDTL/2002, na qual consta do artigo 13º, sobre línguas oficiais e línguas nacionais, nos itens 1 e 2, que o *Tetun* e o Português são línguas oficiais, enquanto o *Tetun* e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado. A política linguística também destaca, no artigo 159º, que o inglês e o indonésio são as línguas de trabalho. No entanto, o planejamento linguístico contempla somente dois focos específicos: a escola e administração estatal, esses alicerçados pela LP e *Tetun*.

Se a noção de planejamento linguístico implica, conseqüentemente, a de política linguística, a recíproca não é verdadeira, porque se pode fazer uma longa lista de escolhas em matéria de línguas e jamais conseguir aplicá-las. Essa mesma decisão será considerada simbólica, se não puder ser aplicada em um primeiro momento ou se não puder ser aplicada em período determinado. É o caso da decisão da Assembleia Constituinte de 2002, ao declarar o *Tetun* como uma das línguas oficiais de Timor-Leste, sem que se tivessem criado condições adequadas para a sua introdução no ensino e na administração.

Ao relacionar a política linguística vigente em Timor-Leste e a LP no espaço linguístico diverso do país, considerando as diferentes faces de sua realidade linguística, há que se destacar a situação sociolinguística dos professores timorenses, cuja maioria não possui proficiência plena das línguas oficiais. O processo de formação desses professores ocorreu no tempo em que o país esteve sob o regime indonésio (1975-1999), principalmente depois de 1980, época em que a Indonésia passa a ter uma política mais explícita de dominação cultural.

Ainda sobre formação de professores, o processo ocorria por meio de programas específicos, na língua Indonésia, a fim de formar professores para os primeiros anos da formação básica. Os professores da segunda fase do Ensino Fundamental e do nível médio vinham de diferentes ilhas indonésias. A partir de 1990, vários timorenses puderam frequentar universidades indonésias, a fim de atuar em todos os níveis de ensino. Quanto ao ensino superior, esse teve início em 1987, época da criação da Universidade Nacional Timor *Lorosa'e* (UNTL), cujo meio de instrução era, também, a indonésia.

Naquela época, tanto em Timor-Leste como em toda a Indonésia, a segunda língua era o inglês, ensinado nos dois últimos níveis da formação básica. Em uma correlação com as leis da educação no Brasil, o nível Pré-secundário de Timor está para a 2ª fase do Fundamental do Brasil, assim como o Secundário está para o Ensino Médio. Acrescento, também, que, durante todo o tempo do regime de opressão indonésio, a LP, que até 1974 foi a língua de instrução, passou a ser proibida, e ao *Tetun* foi reservada a condição de língua de comunicação, somente, e sem valor social.

A mudança de língua de instrução, em 2002, após a restauração da independência, teve muitas conseqüências em diferentes níveis. Decerto, a tentativa foi reverter a situação anterior,

dando ao *Tetun* o *status* de língua nacional junto à LP, além de propor a reinserção da LP no país. No entanto, na formação de professores surgiram mais dúvidas e inquietações, tornando-se um grande desafio para o sistema governamental.

De acordo com Bolina (2005), os professores do ensino primário tiveram de começar a ensinar em LP e *Tetun*, pois, em 2001, após a retirada da Indonésia, foi realizado um plano de reimplantação da LP no sistema educativo. O fato de muitos professores não conhecerem essas línguas, levou à convocação de muitas pessoas, algumas sem formação pedagógica, mas tratava-se de pessoas que estudaram durante o período colonial português e, por isso, tinham cursado o nível primário em LP.

Para atender aos níveis de ensino, nos quais atuavam os professores indonésios, foram chamados aqueles que tinham sido formados no período indonésio ou na Indonésia. Entretanto, apesar da disponibilidade para colaborar com a reconstrução do país, esses professores, por serem de uma geração mais nova, não conheciam a LP. Dessa maneira, deu-se início ao plano de reintrodução da LP, para substituir a língua indonésia.

Em 2008, o nível pré- secundário passou a ser chamado de terceiro ciclo do ensino básico 1 e recebeu os primeiros estudantes já alfabetizados em LP. Vale destacar que os conflitos políticos internos, ocorridos em 2006, propiciaram um atraso de um ano na formação básica, visto que todas as aulas foram suspensas. Os estudantes finalistas do Ensino Médio tiveram sua escolarização em língua indonésia e o primeiro contato com a LP, como segunda língua, foi no ensino secundário.

Afora a problemática social, gerada por essa transição na vida das crianças e dos jovens, a responsabilidade sobre o fracasso e o insucesso linguístico é atribuído aos professores. O Ministério da Educação de Timor-Leste, por meio de parceria com agências de outros países da CPLP, tem desenvolvido alguns programas de formação de professores, para que esses possam atuar em conformidade com o que determina a política linguística do país.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste tópico, apresento a forma como ocorreu a pesquisa com professores timorenses, nascidos entre 1975 e 1999, período da invasão Indonésia. A mim, interessava investigar o lugar de cada uma das línguas que convivem diariamente em Timor-Leste. De acordo com Zimmermann (2008), “*as ethnographers, we are in constant reflection about our research questions and in regular dialogue with the actors in the field*” (Zimmermann, 2012, p.81)³⁵. Para essa investigação, surgiram algumas questões, a saber: Quais práticas sociais refletem a preservação das línguas locais de Timor-Leste e asseguram a efetividade da oficialização do Português como língua oficial, de instrução e da administração pública daquele país?

A relevância da caracterização desses participantes se dá porque esses professores, na época da pesquisa, estavam em exercício e tinham de ministrar aulas em LP e *Tetun*. Entretanto, eles foram alfabetizados na língua indonésia, visto que o Português esteve proibido em Timor-Leste por 24 anos. Além disso, esses professores receberam toda a formação básica na língua indonésia e, para alguns, o curso superior também foi realizado na língua do país opressor.

35 Como etnógrafos, estamos em constante reflexão sobre nossas questões de pesquisa e em diálogo frequente com os participantes da pesquisa (tradução minha).

O procedimento metodológico utilizado imbricou etnografia e ADC, considerando fatores como uma interação construída junto ao povo por mais de uma década, e o estudo de textos oficiais e entrevistas, corroborando Chouliaraki; Fairclough (1999) e Magalhães (2004), ao defenderem que a etnografia se ajusta ao estudo da prática social e o discurso, por sua vez, é uma dimensão dessa prática. Nessa pesquisa, a etnografia é justificada pela compreensão das experiências humanas que se dão por meio de encontros e relacionamentos, tornando possível extrair as evidências necessárias para compreender os contextos desses relacionamentos. Para Geertz (1989), na etnografia, a descrição detalhada e registros de tudo o que for possível é relevante no processo interpretativo, na tentativa de dar sentido às informações levantadas.

O que o etnógrafo enfrenta - de fato -, a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados _ é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 1989, p. 7).

Dessa forma, a comparação entre o Artigo 13, item 1, da Constituição (C-RDTL-2002); o Parecer nº 14, da Lei de Bases da Educação (LBE/2008); O Decreto nº 23, da Comissão da Função Pública (CFP/2009); Os diálogos ocorridos nas aulas de Língua Portuguesa e as entrevistas realizadas para fins da pesquisa, implica vê-los não apenas como textos orais e escritos e, sim, como gêneros discursivos derivados de práticas sociais. Nesse sentido, é preciso esclarecer a diferença entre texto, gênero discursivo e prática social. Se se considera a dimensão do texto, analisam-se os aspectos linguísticos e textuais, descritivamente, conforme as categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Na dimensão dos gêneros discursivos, são analisadas a força dos atos de fala, a coerência e a intertextualidade³⁶ dos textos. Tem-se, dessa forma, a prática discursiva, envolvendo interpretação dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Na dimensão da prática social, o foco são os conceitos de ideologia (sentidos, pressuposições e metáforas) e hegemonia (domínios econômico, político, cultural e ideológico), cuja análise é feita de modo explicativo.

Para Van Leeuwen (1996), as práticas sociais são transformadas em discurso. Acrescento, ainda, que, para esse autor (2008, p.111), comparações em discurso têm predominantemente um papel (des)legitimador ao desencadear avaliações morais. Interessa, também, para análise, a cadeia de gêneros fundamentada em Fairclough (2003), cujos estudos classificam as diferenças e as escalas dos gêneros discursivos, como global, nacional, regional e local. O autor (2003) defende que os gêneros são “o aspecto especificamente discursivo de formas de ação e de interação no curso dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p.65). Nesse sentido, os textos escritos (documentos oficiais) e orais (diálogos, discussões, entrevistas) a serem, analisados no tópico seguinte correspondem à cadeia de gêneros referida, anteriormente.

36 O conceito de intertextualidade surgiu primeiramente de Bakhtin (1997), que afirma que: primeiro, os textos são dialógicos, ou seja, respondem a outros textos anteriores, e segundo os textos são polifônicos, há muitas vozes dentro do mesmo texto, tornando a intertextualidade complexa, pois, o texto apresenta outras vozes ditas ou não ditas, de maneira direta ou indireta.

ANÁLISE TEXTUAL

Neste último tópico, apresento considerações à análise das práticas de discurso e de texto no contexto plurilíngue de Timor-Leste, focalizando trechos dos documentos oficiais que legitimam a oficialização da LP e as entrevistas realizadas, em conformidade com o método etnográfico-discursivo. Convém ressaltar que entre esses textos perpassam questões que envolvem opiniões coexistentes e competitivas na sociedade timorense, revelando um projeto de sociedade no qual o discurso de poder pode levar à desigualdade ou à exclusão. Assim, tomando por base o caráter dialético da ADC, é preciso compreender o discurso em todas as suas dimensões, sendo essas realizadas em um determinado tempo, atendendo as etapas de um percurso, pelas quais perpassam os gêneros discursivos e textuais. Para Fairclough, (2003, p.69), os gêneros discursivos, ligados a uma “rede particular de práticas sociais”, constituem um “potencial” a que usuários da língua recorrem na relação estabelecida entre indivíduos e suas comunidades, em interações e textos.

Contudo, antecipo as abordagens teóricas ADC e Sociolinguística Crítica, escolhidas para dar suporte à análise textual. A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, cuja teoria e método propostos podem descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio histórico. Como afirma Fairclough (2001), foi com a finalidade de investigar as transformações sociais na contemporaneidade que a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social. No caso da pesquisa apresentada nesse artigo, a ADC oferece uma contribuição relevante à discussão de um tema que tem relação com controle institucional e identidade nacional.

A abordagem Sociolinguística Crítica é defendida aqui, devido à sua relação com a análise dos processos de manutenção de poder. Ademais, na perspectiva da Sociolinguística crítica, o sistema linguístico é heterogêneo e se encaixa em um contexto bem amplo, de modo que “ao signo linguístico é acrescido o significado social de sua realização”. Além disso, pode-se incluir nessa abordagem, o planejamento linguístico na ótica de Calvet (2007) e os direitos linguísticos, a partir da tese do imperialismo linguístico discutido por Phillipson (1992), que rejeita a supremacia de uma língua em detrimento de outras.

A outra abordagem, a qual considero pertinente incluir nessa discussão e análise, é a Dialético-Relacional, cuja crítica refere-se à relação dialética entre discurso e prática social (MAGALHÃES, 2000,2004; FAIRCLOUGH, 2003, 2009, 2012). Enfim, corroborando esse autor sob a perspectiva dos estudos críticos da linguagem, um aspecto relevante da abordagem Dialético-Relacional é que “os discursos podem ser encenados, inculcados ou materializados” (FAIRCLOUGH, 2012, p.235).

Assim, apresento, aqui, trechos relevantes dos documentos oficiais já citados anteriormente e as entrevistas realizadas com duas professoras. Elas são naturais do município de Baucau, o 2º mais populoso, depois de Díli, a capital do país. A faixa etária delas está entre 30-40 anos e, embora tenham nascido no mesmo município, elas são de bairros bem distantes um do outro. Além disso, a professora da entrevista 1 vive em Díli há mais tempo que a professora da entrevista 2. Elas estiveram no Brasil por um período de cinco anos, aproximadamente, pois obtiveram bolsa de estudo para ingresso em programas de mestrado. Nas entrevistas são utilizados o sinal [...] para indicar repetição da última palavra pronunciada e a palavra ‘pausa’ entre colchetes [pausa], sinalizando essa pausa, independentemente do tempo de duração.

Os trechos dos documentos são os seguintes: *O Tetun e o Português são as línguas oficiais de Timor-Leste* (C-RDTL); *O Tetun e o Português são as línguas de instrução da República De-*

mocrática de Timor-Leste (LBE-2009); *O Português é a língua da função pública da República Democrática de Timor-Leste* (CFP-2 010). Quanto às entrevistas, selecionei e transcrevi parte de cada uma delas.

Entrevista 1

Perguntas (P): Como é sua experiência pessoal com língua(s)? Quais línguas você fala? Como você aprendeu cada uma das línguas que você fala? Como você vê a realidade linguística do seu país?

Respostas (R): Minha experiência com línguas, lá em casa eu falo língua *makassae* com a família; falo *Tetun* com [...] vizinha, com toda comunidade, que vive perto da nossa família. Além de a gente falar *Tetun*, falamos indonésio, que aprendemos, no tempo da ocupação indonésia, e depois de língua indonésia, fui aprender mais, a língua [...] inglesa. Como aprendi? Começa no ensino pré-secundário e depois na escola secundária, inglês como língua estrangeira. Antes de entrar na restauração da independência, ano 2000, não! Começamos a aprender quando os indonésios saíram daqui do Timor. Os professores começaram, e naquele momento, nós começamos a aprender um bocadinho de LP também.

Sobre a realidade linguística, no trabalho da sala de aula tem que ensinar a LP, traduzir, [pausa] sempre traduzir para *Tetun*, que é língua oficial também, para os alunos poderem compreender. E explicar com a língua indonésia, se precisar. Exemplo: como é que eu vou ensinar a LP? Primeiro, minha didática é em LP [pausa] além de *Tetun*, indonésio. Se o aluno sabe falar *Makasae*, eu tenho que explicar em *Makasae*. Eu fiz essa experiência durante três anos, antes de ir ao Brasil para continuar meus estudos.

Além de língua como patrimônio do povo, é preciso formação para preparar os professores [pausa] dominar língua, ter material didático. No ensino superior, ainda ensinam com língua indonésia. É grande o desafio para professores ensinarem a LP nas escolas. Eles têm muitas dificuldades, falta plano adequado do governo, ou seja, criar formação adequada para atender às necessidades dos professores.

Entrevista 2

Perguntas (P): Como é sua experiência pessoal com língua(s)? Quais línguas você fala? Como você aprendeu cada uma das línguas que você fala? Como você vê a realidade linguística do seu país?

Respostas (R): Eu acho que eu falo 4-5 línguas. *Makasae* é língua materna, o *Tetun* é como língua materna para mim. Em indonésio, eu fui alfabetizada, a LP que eu estou falando [pausa] e o inglês. A identidade da LP aqui em Timor é como língua oficial. Primeiro, porque a constituição fala que aqui em Timor tem duas línguas oficiais, Português e *Tetun*. Agora, tem um pouco de polêmica entre grupo mais jovem e grupo mais velho. [pausa] Tem resistência dos jovens para não aprenderem a LP, mas como há obrigatoriedade [...] porque pela lei se quer ou não tem que aprender a língua. Então, essa política de LP, daqui a mais de alguns anos, eu acho que o percentual de pessoas que falam a LP vai aumentar porque algumas famílias começam [...] a colocar os filhos em escola que ensina

português. E bem concorrida, digamos, pois o governo abriu escolas referência em quase todos os municípios, mas a lista de espera, [pausa] às vezes, é de 60 a 100 pessoas. E para entrar numa escola-referência, tem que ter mãe ou pai ou pessoas da família que falem português.

Começo essa análise crítica pelos trechos que correspondem a artigos e pareceres de leis e decretos. Trata-se, portanto, de documentos produzidos pela esfera governamental de Timor-Leste. Esses trechos consagram o Português como língua oficial, de instrução e da função pública, podendo ser classificados como gêneros discursivos institucionais, mas também, podem ser considerados discursos políticos, haja vista sua condição de produção, ou seja, nos departamentos de comunicação entre governo e população. A aproximação entre ADC e Sociolinguística Crítica, que defendo neste artigo, é muito pertinente, pois ambas podem desenvolver a análise dos processos de manutenção do poder. Todos os trechos apresentam afirmações categóricas, justificadas por duas flexões do verbo ser, tomando como base a importância da análise gramatical, corroborando Kress; Van Leeuwen (1996) sobre o princípio de integração dos recursos semióticos.

Ao tratar da perspectiva da ADC, nos diálogos e discussões, nas aulas de LP, havia entre os participantes, o desconforto de aceitar tais determinações legais, uma vez que grande parte da população não foi consultada. Isso denota em um tipo de reação reflexiva da população contra uma situação em que ela é desfavorecida. As decisões foram tomadas por uma assembleia constituinte formada por uma comunidade de fala de LP, composta por descendentes das famílias portuguesas que adentraram a ilha de Timor, no período da colonização. Para alguns participantes, se houve um referendo para que toda a população decidisse sobre ser independente ou continuar como província indonésia, por que não participar da discussão sobre a política linguística do país? Isso, de certo modo, explica a resistência das gerações pós 2002 à reintrodução do Português e aos estatutos atribuídos a essa língua. Nesse caso, percebo que os trechos das leis e dos decretos aqui apresentados sugerem, por um lado, um discurso de poder na concepção de Foucault (1979) e, do outro, um discurso de resistência, sendo esse bem discutido nos estudos de Fanon (1968).

Das entrevistas, seguem alguns fragmentos considerados relevantes à análise apresentada, respectivamente, a seguir.

Sobre a realidade linguística, no trabalho da sala de aula tem que ensinar a LP, traduzir, sempre traduzir para *Tetun*, que é língua oficial também, para os alunos poderem compreender. E explicar com a língua indonésia, se precisar. (Entrevista 1)

[Os professores] têm muitas dificuldades, falta plano adequado do governo, ou seja, criar formação adequada para atender às necessidades dos professores. (Entrevista 1)

A identidade da LP aqui em Timor é como língua oficial. Primeiro, porque a constituição fala que aqui em Timor tem duas línguas oficiais, português e *Tetun*. (Entrevista 2)

Agora, tem um pouco de polêmica entre grupo mais jovem e grupo mais velho. Tem resistência dos jovens para não aprenderem a LP, mas como há obrigatoriedade pela lei, se quer ou não tem que aprender a LP. (Entrevista 2)

[...] daqui a alguns anos, o percentual de pessoas que falam a LP vai aumentar porque algumas famílias começam a colocar os filhos em escola que ensina português. É bem concorrido, pois o governo abriu escolas referência em quase todos os municípios, mas a lista de espera, às vezes, é de 60 a 100 pessoas. E para entrar numa escola-referência, tem que ter mãe ou pai ou pessoas da família que falem português. (Entrevista 2)

O primeiro fragmento (Entrevista 1) revela o conflito dos professores em exercício, diante das decisões políticas verticalizadas, as quais representam um discurso de poder da esfera governamental. E, destaco que os membros do governo são falantes de LP porque estudaram essa língua, antes da invasão indonésia. Seus filhos estudam a LP nas poucas entre tantas escolas do país, onde todas as disciplinas do currículo são ensinadas em português. Isso demonstra atitudes de manutenção de poder, e, além disso, enfatiza o reconhecimento social atribuído às comunidades de fala em LP.

O terceiro fragmento (Entrevista 2) é mais um exemplo de discurso político, corroborando Calvet (2007), ao discutir dois tipos de política linguística: uma denominada *in vitro*, referente às grandes decisões das esferas governamentais, e outra *in vivo*, na qual a sociedade organiza a política linguística de acordo com os seus interesses. O quinto fragmento (Entrevista 2) destaca a presença de escolas de LP para alguns grupos, somente. Ao dizer que o governo abriu escolas referência que ensinam com a LP, apenas, a palavra referência demonstra o sentido de inclusão de algumas pessoas e exclusão, talvez, da maioria. O quinto fragmento justifica essa percepção, sobretudo, porque o país tem um grande percentual de pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas.

CONCLUSÃO

Nesse artigo, o objetivo foi refletir sobre questões voltadas para línguas em contato, em realidades locais plurilíngues, nas quais diferentes níveis ou escalas - global, nacional, regional e local - organizam sua forma de usar suas línguas, considerando seus interesses cotidianos. A base das discussões foi uma abordagem crítica, articulando análise de discurso e sociolinguística, embora se reconheça a existência de diferenças entre esses campos teóricos e seus objetos de estudo. Por meio das reflexões, entende-se que a ADC tem sido um suporte efetivo para estudos que adotam o método etnográfico-discursivo, constituindo, dessa forma, uma fundamentação precisa e clara, em conformidade com a natureza do campo de pesquisa, garantindo a realização do trabalho etnográfico de coleta e geração de dados, fator essencial à investigação da prática social.

Na pesquisa etnográfica, a especificidade das ações, as perspectivas e o significado dos atores sociais são considerados, uma vez que a etnografia busca formas alternativas no enfrentamento dos conflitos. Na pesquisa que deu origem a esse texto, os participantes não fazem parte das esferas de alto poder de participação como membros ativos de uma sociedade; todavia, são capazes de demonstrar reações significativas de reflexividade, tornando a prática social acessível ao esforço etnográfico, por meio de uma interpretação voltada ao entendimento das práticas, cujas relações são construídas em particular ou nas interações interpessoais, desenvolvidas no âmbito dos espaços de ensino, de trabalho e de convívio social, de modo geral.

Sendo assim, espera-se que as discussões sobre o tema revelem, ainda, outros aspectos importantes sobre a gestão de línguas em contextos sociolinguisticamente complexos, como o é o Estado timorense, diante de sua supremacia sobre o estatuto das línguas, com base nos dados gerados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. Trad. M., Appenzeler. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CALVET, Jean Louis. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

_____. *The dialectics of discourse*. Textus, Roma, v. 14, n.2, p.3-10, 2001. In: MAGALHÃES, I. (Org.) Discursos e práticas de letramento. Pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras. 2012.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. NCRL.2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge, 2006 [1996].

MAGALHÃES, I. *Teoria crítica do discurso e texto*. CALDAS COULTHARD, C.R.; FIGUEIREDO, D. de C. (Org.). Linguagem em (Dis)curso. Palhoça, v. 4, Especial, pp. 113-31, 2004.

_____. MARTINS, A.R.; RESENDE, V.M. 2017. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. 454.f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RICHARDSON, J. H. *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. Hampshire: Palgrave Macmillan., 2007.

ZIMMERMANN, M. *Researching student mobility in multilingual Switzerland*. In M. Martin-Jones and D. Martin (eds) *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches*. London: Routledge. 2012.

TIMOR-LESTE. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, 2002.

_____. *Estatuto da Comissão da Função Pública: Decisão nº 23/2009/CFP*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 14/2008*.

AS RELAÇÕES TEÓRICO- ACADÊMICAS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ruy Martins dos Santos Batista (UnB)³⁷

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular obrigatório, é um dos momentos mais importantes para o professor-aprendiz, já que ele poderá colocar em prática na educação básica tudo que aprendeu no curso de Letras e na universidade de maneira crítica e reflexiva. É também quando o licenciando percebe se, realmente, seguirá a carreira docente.

É um momento que provoca espantos, afinal, é hora de verificar quais são as melhores estratégias de ensino e de aprendizagem. Salienta-se que este ainda é o instante em que o discente deve conciliar os estudos teóricos acadêmicos, as rotinas entre o Estágio Supervisionado e a vida profissional, etapas importantes no processo de aprendizagem, da formação docente e da constituição de uma identidade profissional.

Nesse sentido, para o professor-aprendiz, o estágio propicia uma reflexão acerca do conhecimento acadêmico e da realidade da educação básica no contexto local em que atuará, exigindo dele a conscientização de que “o estágio envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares” (PIMENTA & LIMA, 2008, p. 55). Aqui, nota-se a importância de um olhar sensível por parte do professor-aprendiz, uma vez que, a partir do estágio, ele perceberá as diversas problemáticas enfrentadas diariamente nas escolas brasileiras (especificamente os desafios no ensino de Língua Portuguesa), requerendo dele, enquanto futuro professor, trazer à tona estratégias que o façam (re)pensar de maneira crítica e reflexiva seu agir docente.

Dito isso, o presente estudo encontra-se inserido na Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), que trata de problemas reais envolvendo a formação de professores de línguas, tendo como tema central a relação do Estágio Supervisionado na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). Assim, a presente pesquisa tem como objetivo central investigar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, por meio das relações e tessituras entre os pressupostos teórico-acadêmico e a realidade da prática pedagógica no Estágio Supervisionado.

37 É doutorando em Linguística pelo PPGL da Universidade de Brasília – UnB, mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: ruymartinsbatsita@gmail.com.

Buscamos responder ao seguinte questionamento: como se dão as relações teórico-acadêmicas e prática pedagógica na formação do professor-aprendiz? Para responder tal questionamento, realizamos a análise das entrevistas de professores-aprendizes e da professora orientadora do estágio, bem como relatórios de estágio.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

No Brasil, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), concebe-se uma política denominada neoliberal³⁸, que tinha o objetivo de desvincular o Estado de suas atribuições com a população, subtraindo os gastos nas prestações de serviços públicos e abastecendo os setores privados. Como consequência, ocorreu uma ‘proliferação’ de instituições privadas, oferecendo cursos de ‘qualidade questionável’. A esse despeito Saviani (2009, p. 148 *apud* SAVIANI, 2008, p. 218-221) assevera que:

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Nota-se um certo ‘desdém’ em relação ao processo de formação de professores. Além disso, percebe-se uma contestação ao que preconiza Geraldi (2010), em relação aos longos anos de preparação e estudo necessários na formação do professor, a ponto de promover questionamentos tais como: o que torna uma pessoa professor? Segundo o referido pesquisador, é na inter-relação traçada, como profissional, que o indivíduo se constitui com os saberes a serem compartilhados e ensinados, bem como com os outros sujeitos sociais (os alunos).

Nessa inter-relação, que ocorre em diversos e diferentes momentos, o profissional compreende a constituição histórica e social do ser e fazer professor. Ainda, essa inter-relação pressupõe que o lugar das práticas de formação continuada necessita de um olhar crítico e reflexivo, evocando que tal ambiente cumpra suas funções significativamente, no que se refere à sua relação com a formação permanente (FREIRE, 1997).

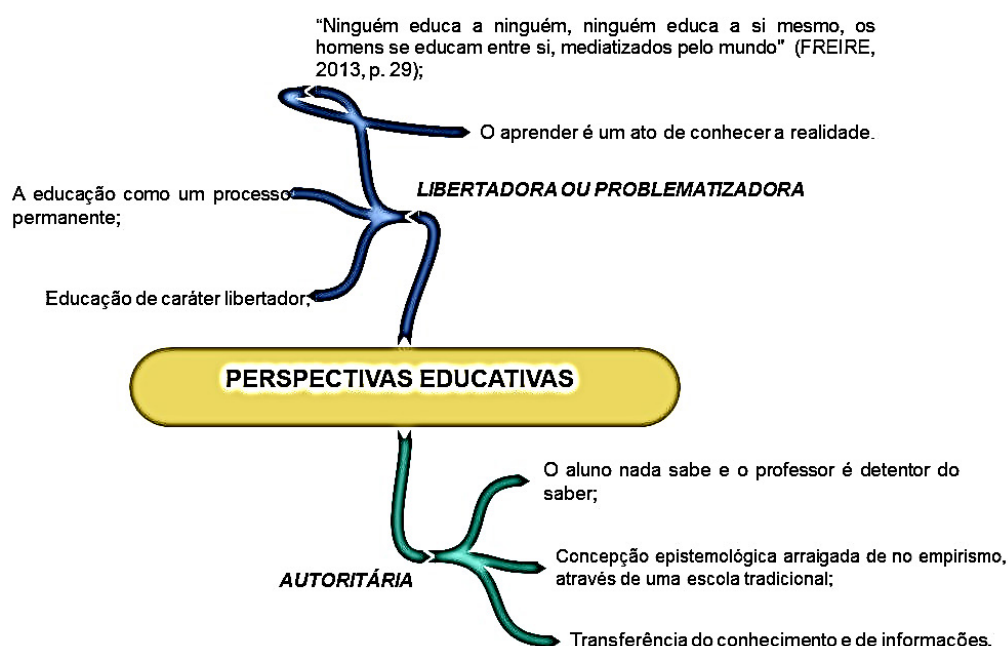
Como forma de contribuição com a identificação desse lugar, apresentam-se algumas considerações conceituais. Para tanto, primeiramente, vislumbra-se, na literatura e diversos documentos oficiais (por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais), uma “flutuação terminológica” (CANÁRIO, 2013, p. 32), com o uso das terminologias ‘educação professores’ (capacitação; aperfeiçoamento) e ‘formação de professores’ de maneira equivalentes.

Todavia, para não correr o risco de redundância simplória em relação à utilização dos termos, esta pesquisa respalda-se na perspectiva de Paulo Freire (2011), a qual defende uma abordagem dialógica, autônoma, libertária como gênese do processo educativo para uma formação cidadã e crítica.

38 Segundo Santos (2005, p. 16), a perspectiva neoliberal proporcionou efeitos negativos nas universidades a partir da década de 1980, pois, segundo ele, isso “significou que as debilidades institucionais identificadas (...) em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial”.

Além disso, assume-se, nesta pesquisa, que ‘formação’ – num sentido constante, permanente – requer das universidades (instituição formal responsável pela formação de professores) um olhar atento às inter-relações conjecturadas, no processo de ensino-aprendizagem dos professores em formação. Para tanto, é necessário considerar a relação dos saberes teóricos-acadêmicos-disciplinares-experiencial, na reconstrução dos sentidos que mediam a prática docente. Tomemos a figura 1 como exemplo das perspectivas educativas.

Figura 1: Perspectivas Educativas



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do aplicativo online <https://coggle.it/>.

Assim, ao refletir acerca das perspectivas propostas por Freire (2011), compreende-se que a educação ‘autoritária’ – ou como o pesquisador denominou de “educação bancária” – no que se refere à formação de professores, arraiga-se numa concepção epistemológica do empirismo e objetivismo. Essa perspectiva tem como modelo a escola tradicional, na qual o conhecimento é engessado e cristalizado e o educando é um mero receptor, pois recebe o que é transmitido pelo professor de maneira passiva. Ainda mais, na educação autoritária, os conteúdos são transferidos sem uma relação com o contexto social dos envolvidos. A comunicação é monológica e a metodologia do professor é restrita ao simples ato de expor, oralmente, uma teoria antidialógica. A esse despeito, Freire (2011) assevera que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24)

No que concerne a criar possibilidades para um aprendizado significativo, bem como uma formação crítica, o referido autor propõe a perspectiva libertadora ou problematizadora, em contrapartida a anterior. Essa perspectiva defende o pressuposto de que, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 27). O professor aqui já não é o que apenas ensina, mas aquele que, enquanto ensina aprende, em diálogo com o aluno, que, ao ser instruído,

também ensina. Vislumbra-se nesse processo um “jogo dinâmico” de aprendizados, em que os dois sujeitos (professor e aluno) são protagonistas da construção do conhecimento.

A perspectiva freiriana evidencia a relevância de se considerar o docente num processo dialético de autoformação, de reconstrução dos conhecimentos iniciais em confrontação com sua prática experienciada. Assim, seus conhecimentos, numa atividade processual, constituem-se por intermédio de ação reflexiva na e sobre a prática. A esse respeito Nóvoa afirma que: “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 22).

Nesse sentido, ao considerar as duas perspectivas, algumas terminologias são colocadas em cena para se pensar na formação de professores. A primeira terminologia refere-se à “educação continuada de professores” (atividades de uma lógica escolarizante, de transferência de conhecimentos), que protagoniza um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido numa instituição incumbida de capacitar e transferir conhecimentos aos professores de forma técnica.

Em contrapartida, a “formação de professores”, na perspectiva de Freire (2011) e na de Geraldi (2010), desenvolve-se numa abordagem dialógica e situada, isto é, a formação de professores é uma prática política na qual o processo de ensino-aprendizagem é contemplado de maneira cidadã e crítica. Essa abordagem reflexiva demonstra ser um paradigma na formação de professores, consolidando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Assim, dialogando com essa perspectiva reflexiva, o campo do ensino e aprendizagem de línguas tem se mostrado importante e relevante para os estudos em LA no Brasil. Segundo Moita Lopes (2006), inúmeras são as pesquisas realizadas com o aparato teórico e metodológico para focalizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito educacional.

Para o referido autor, sendo a LA um campo indisciplinar (pois, diferentes pesquisadores das ciências sociais e humanas como da Sociologia, Antropologia, Linguística, Educação, Psicologia etc.) torna-se relevante refletir acerca dos estudos da linguagem em contexto da sala de aula. Ademais, é fundamental uma reflexão sobre a LA numa dimensão transdisciplinar, convergindo para a produção científica, pois, como assevera Moita Lopes (2006, p. 104):

Ao contrário do que muita gente pensa, construir conhecimentos tem tudo a ver com esse projeto, pois, em última análise, todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidade para compreender a vida social e outras alternativas sociais.

Dessa forma, investigar acerca da formação de professores de Língua Portuguesa colabora para um (re)pensar acerca dos problemas que afetam a construção do “ser professor”, assim como pode sugerir melhoria para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, considerando o que fora apresentado na seção anterior, refletir acerca da formação de professores de LP no Brasil, é vislumbrar um percurso que, muitas vezes, se confunde ora com a historiografia da Língua Portuguesa, enquanto componente curricular, ora com o surgimento das Faculdades e Universidades no campo das licenciaturas.

Segundo Soares (2001), o componente curricular LP teve sua origem em 1850, com a promulgação da lei que funde o ensino de gramática, retórica e poética. Todavia, essa alteração não foi notada na perspectiva do conteúdo, haja vista que o ensino do português continuou, por muitos anos, interligado às abordagens greco-latinas (NEVES, 2002) dos modelos que consi-

deram o falar e o escrever bem (perspectiva normativa e perspectiva de linguagem enquanto *expressão do pensamento*).

Vale ressaltar que a acessibilidade a essa formação era, exclusivamente, dada àqueles que tinham condição econômica de estudar. Além disso, nesse período, os profissionais ‘aptos’ a ministrarem tal disciplina eram os bacharéis, dentre eles: advogados, médicos, engenheiros — com um conhecimento laico e genérico dos conteúdos (SOARES, 2001).

Nesse sentido, não existia uma formação unificada ou, até mesmo, um projeto/currículo que descrevesse os saberes e a didática do seu ensino, cabendo a esses profissionais a incumbência de ministrar um ensino de uma língua normativa, limitada a uma pequena parcela dos afortunados, isto é, aqueles que tinha condição para acessar uma cultura letrada.

Ademais, por falta de interesse dos governantes em ampliar o acesso à cultura letrada, as instituições de ensino brasileiro não disponibilizavam uma procura ou demanda de formação docente, haja vista que o país possuía uma economia pautada no setor agrícola, o que implica em falta de exigência na qualificação dos empregados.

Não obstante, com o advento das mudanças nas esferas sociais, políticas e econômicas — com o surgimento da industrialização, êxodo rural e crescimento demográfico - ocorridas no contexto brasileiro, a partir do ano de 1930, uma nova demanda apresentou-se, isto é, surgiu a necessidade de solidificação, desenvolvimento e aumento do ensino nas esferas públicas, com a finalidade de qualificar os profissionais para atuarem em determinadas funções. Dessa forma, nessa referida época, é elaborado o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Dessa maneira, para atender às novas necessidades do campo educacional brasileiro, especificamente na disciplina de LP, a permanência de professores leigos não poderia ser mais concebida. Para tanto, as licenciaturas são implementadas e a formação de professores é dada nas áreas das Ciências Sociais e Humanas.

Mesmo não existindo uma formação específica para os professores de LP, de forma lenta, os métodos didáticos, os discentes e o objeto da atividade docente começam a ser delineados de maneira explícita. Como exemplo dessa transformação, tem-se a institucionalização do material didático (livro didático), por meio do projeto de lei na década de 50, uniformizando a prática pedagógica dos componentes curriculares nas modalidades primária e secundária.

Diante do exposto, com a criação da disciplina de Linguística, bem como a consolidação dos cursos de Letras (década de 60), a formação do profissional da área de Língua Portuguesa foi se reconfigurando, pois o ensino de Língua Portuguesa requer um professor com saberes que ultrapassem os contornos da Gramática Normativa.

É nesse período que os Cursos de Letras passam a discutir a língua e seu processo de ensino-aprendizagem, com estratégias metodológicas e científicas, permitindo a inicialização de investigações e pesquisas acadêmicas que, nas décadas seguintes, tiveram seu apogeu por todo o país.

Nesse sentido, percebem-se essas exigências como representações da necessária atualização de uma formação que não mais aceita a visão atomista da construção teórica por si, mas que a assume, acima de tudo, como construção prático-teórica de vivências pedagógicas efetivas, as quais redirecionam as compreensões e ações de outras sociabilidades, exigências éticas, focos de estudo da contemporaneidade.

A partir das perspectivas atuais para o ensino de LP, é correto afirmar que é preciso um ensino que considere a língua em uso, isto é, sua funcionalidade em determinado contexto, pois é necessária consciência responsiva, uma vez que, em todas as esferas sociais, os sujeitos interagem por meio de diversas linguagens. Com essa nova perspectiva de ensino – língua em uso – é necessário um novo perfil de professor, um professor que ultrapasse o limite de ‘regras gramaticais’, isto é, da gramática normativa.

É preciso um (re)pensar sobre o ensino da leitura e da escrita, pois, para o desenvolvimento da competência nessas duas modalidades, é fundamental ao professor, além do saber gramatical, a apropriação de, pelo menos, compreensões sobre a concepção de língua(gem) como interação, o texto, discurso e gêneros textuais

Acerca dessa concepção, os PCN asseveram que as atividades linguísticas (oral, escrita e leitura) devem possibilitar “por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 27). Essa capacidade, na concepção de Travaglia (2006, p. 17), diz respeito à competência “do usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Nesse cenário, importa dizer que é importante que os sujeitos, que participam da interação verbal, possam “compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de linguajar” em diversas esferas sociais (ALARCÃO, 2011, p. 25).

Nesse viés, é notório que a finalidade de formar cidadãos engajados e críticos está estritamente correlacionado com a capacidade comunicacional, uma vez que essa competência os permite agir e interagir no/e sobre o meio em diversas situações comunicativas.

Assim, formar alunos engajados e críticos em relação ao uso da LP é repensar a formação de professores. Nessa mesma linha de pensamento, Azevedo (2012) afirma que:

[...] os cursos de formação de professores devem compreender os desafios e as implicações dessa educação, haja vista que trará mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos papéis desempenhados pelo professor (orientador/facilitador) e pelos alunos (aprendentes), como também nas práticas pedagógicas que deverão se modificar para atender às exigências de formar cidadãos que tenham habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler, entender e escrever [...] (AZEVEDO, 2012, p. 54 - 55).

Nesse contexto, a Educação Linguística (EL) se torna fundamental, pois ela permite uma maior apropriação das funcionalidades da língua em uso, bem como os efeitos de sentido produzidos por ela em múltiplos contextos. A EL abarca os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos linguísticos entrelaçados no processo educativo, enfatizando as dicotomias entre o conhecimento científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

É por essa razão que o professor de LP não pode limitar-se em uma única forma de manifestação da língua, nem se embasar no ensino tradicional de termos gramaticais. Assim, um ensino significativo para o desenvolvimento da competência linguística deve proporcionar “uma didática diversificada que pressupõe o saber usar o material linguístico como recurso significativo, de forma refletida [...]” (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JÚNIOR, 2008, p. 225).

Segundo Azevedo (2012), importa dizer que inserir a Educação Linguística nos cursos de Letras implica em evidenciar discussões pertinentes à formação de professores. Dentre as discussões, pontuam-se duas. A primeira refere-se ao entendimento de que os professores-aprendizes estão sendo preparados para ensinar, bem como formar sujeitos engajados e críticos em relação ao uso da língua. A segunda discussão diz respeito ao fato de que os professores-aprendizes estão em processo de aprendizagem da língua.

Dessa maneira, é preciso que esse professor em formação tenha se apropriado dos saberes acadêmicos disponibilizados nas “teorias linguísticas (Linguística cognitivo-funcional, Linguística textual, Análise do discurso etc.) e nas teorias da Educação, inter-relacionando-as à área de Língua Portuguesa e Pedagogia para fundamentar sua prática no contexto de sua sala de aula” (AZEVEDO, 2012, p. 55).

Assim, pensar em uma didática significativa requer a compreensão das concepções de língua que subsidiam o ensino de LP, bem como a prática docente. A esse respeito, Travaglia (2006, p. 21) assevera que “[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão necessária quanto à postura que se tem relativamente à educação”. Para ratificar a afirmação de Travaglia, Geraldini (2005, p. 45) defende que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma metodologia, mas, principalmente, [um] novo conteúdo”. Para tanto, os referidos autores discutem três concepções de linguagem que embasam o ensino de LP, sendo elas: como Expressão do Pensamento; como Instrumento de Comunicação; e como Processo de Interação.

Na primeira concepção, linguagem como *Expressão do Pensamento*, a língua é vista como ato individual e monológico, sendo constituído por transposição do pensamento. Nas palavras de Batista-Santos e Teles (2018), esta concepção compreende que:

O ato comunicativo não exerce nenhum tipo de influência na linguagem, isso porque não considera as circunstâncias que fazem parte da situação social no qual este ato acontece. Essa concepção de linguagem como Expressão do Pensamento compreende o período dos estudos da tradição gramatical grega, percorrendo, aproximadamente, metade do século XX, quando os pressupostos estruturalistas defendidos por Saussure (1980) são figurados (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 110).

Segundo as referidas autoras, essa concepção defende a perspectiva de que, se um sujeito não sabe se expressar linguisticamente, implica dizer que ele não pensa. No processo de ensino-aprendizagem de LP, essa concepção tem como consequência uma didática prescrita e tradicional, impondo aos alunos normas de exercícios linguísticos, os quais consideram apenas os modelos do “certo e errado”. Sobre o ensino pautado nessa concepção, Travaglia (2006) enfatiza que ele é

[...] um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 2006, p. 38).

As ponderações de Travaglia permitem a inferência de que existe um distanciamento entre língua, sujeito e contexto social, pois a língua é vista como produto das atividades mentais. Dessa forma, o sujeito que não consegue expressar-se não pensa significativamente. A prática do professor de LP, nessa concepção, recai sobre atividades que visam ao ensino repetitivo de regras gramaticais, bem como o ensinar a falar e escrever bem.

Não muito diferente da primeira concepção, a segunda, linguagem como *Instrumento de Comunicação*, considera a língua como algo externo ao sujeito, isto é, a “língua é entendida como algo exterior ao falante, e esse não pode modificá-la nem a criar” (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 111). Para as referidas autoras, essa perspectiva enfatiza a compreensão da mensagem e o domínio do código linguístico. Ainda nessa concepção, o que importa é “[...] tornar manifestas, de forma clara, as regras de fato utilizadas pelos falantes, sendo sua maior prioridade descrever ou explicar as línguas como elas são faladas” (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 111).

Por fim, a terceira concepção, a concepção de linguagem como *Processo de Interação*, “considera a língua como processo de interação do sujeito com a situação comunicativa na qual está inserido” (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 111). Aqui, vislumbra-se a linguagem como um lugar de interações e, nessa interação, muitos sentidos são construídos, coconstruídos e reconstruídos, possibilitando um agir significativo nas esferas sociais.

Ainda mais, essa concepção dialoga com abordagem de Educação Linguística, defendida nesta pesquisa. Além disso, ela é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais asseveram que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 05).

No que se refere ao ensino de LP, a terceira concepção proporciona um ensino “que prioriza a relevância da interação para o mundo, pois a linguagem é um ato sócio-histórico-cultural, em que o indivíduo se constitui pela/e na linguagem na relação com o outro” (BATISTA-SANTOS; TELES, 2018, p. 111). Assim, nessa perspectiva, pode-se notar que a linguagem está respaldada na ótica enunciativo-dialógica de Bakhtin que, para o referido autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nesse interim, a formação de professores de LP deve considerar a diversidade linguística existente no Brasil, pois “é no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento” (BRASIL, 1998, p. 22). Para tanto, os documentos oficiais (OCNEM; PCN) postulam que os professores de LP devem proporcionar um ensino pautado nos gêneros textuais, ou seja, os docentes devem incorporar às suas atividades os gêneros textuais (BRASIL, 2002, p. 77-78).

A partir do trabalho articulado com os gêneros textuais, deve-se evidenciar um trabalho que articule aspectos pedagógicos e aspectos linguísticos (Educação Linguística-EL), de modo que permita ao aluno refletir sobre o funcionamento da língua, isto é, o efeito de sentido produzido por determinado signo linguístico na materialização do texto.

Além disso, não se deve pensar no ensino de língua por intermédio dos gêneros textuais, como mero pretexto para o ensino de estruturas ou regras gramaticais. Assim, Travaglia (2002), ao discutir sobre o ensino de Gramática nas escolas, assevera que

Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos (o que talvez atendesse mais o objetivo de desenvolver a competência comunicativa). Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e a classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável (TRAVAGLIA, 2002, p. 101).

Todavia, deve-se ter em mente um ensino pautado na Educação Linguística. Ter essa perspectiva objetiva desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Sendo assim, o ensino de língua na perspectiva da EL leva o aluno a ser considerado como um usuário significativo da Língua Portuguesa, construindo e desenvolvendo enunciados que serão utilizados na interação verbal, de maneira situada e contextualizada, com a finalidade de promover efeitos de sentido entre os outros participantes da interação.

Diante do exposto, um trabalho pautado na EL é fundamental, pois enfatiza Travaglia (2004, p. 40) que a língua permanece configurada como “instrumento básico e fundamental, apesar de todo o avanço tecnológico que tende a multiplicar os meios de comunicação e suas aplicações que, no século XXI, devem avançar para fronteiras inimagináveis”.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

Na realização de uma pesquisa, vários procedimentos (organização, sistematização das ideias, tomada de decisão e leituras que possibilitarão a apropriação do objeto a ser estudado) são necessários para que ela possa se estabelecer com consistência e propriedade (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 99).

Este estudo se situa em dois paradigmas propostos por Sarangi (2012, p. 03): no paradigma da “pesquisa aplicada, no qual o pesquisador procura fazer diferença de uma maneira tangível e, se possível, imediata [...]” e na perspectiva consultiva, que:

Envolve reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa. Uma condição chave na contemporaneidade é a colaboração, *i.e.*, os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar (SARANGI, 2012, p. 03).

As disposições que induziram cada método adotado na pesquisa são guiadas pelos objetivos principais indicados ao estudo, isto é, apresentam como alicerce o imperativo de se identificar, objetivamente, a discussão acerca da Formação de Professores de Língua Portuguesa. Com o propósito de avançar nesse caminho, opta-se em dar voz ao professor-aprendiz e a professora

supervisora do Estágio Supervisionado do Curso de Letras de uma instituição pública no estado do Tocantins, haja vista que são esses os atores principais deste estudo.

Para isso, buscou-se investigar a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, por meio das relações e tessituras entre os pressupostos teórico-acadêmico e a realidade da prática pedagógica no Estágio Supervisionado. Para alcançar esse objetivo, a coleta de dados é realizada por meio de análise documental (os relatórios de estágio) e do instrumento introspectivo, entrevista semiestruturada.

A opção por tais instrumentos deve-se, numa primeira visão, ao fato de a presente pesquisa ser de cunho qualitativo-interpretativista, que, segundo Santos (2014, p. 94), possibilita o uso de múltiplas técnicas de coletas, constituindo “materiais empíricos que permitem a descrição da situação investigada e os pesquisadores têm em mão uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas”.

As perguntas que foram realizadas, por meio de entrevista semiestruturada, tiveram como objetivo incentivar o professor-orientador e os professores-aprendizes a apresentarem suas perspectivas acerca de seus papéis no processo de formação. Os questionamentos direcionados ao professor supervisor tiveram a finalidade de compreender o papel ocupado por ele na formação dos futuros professores de LP.

Em relação à pesquisa documental, analisa-se os Relatórios de Estágio dos quatro professores-aprendizes. Este gênero textual é uma produção na modalidade escrita, em que os professores-aprendizes elaboram na finalização da disciplina de estágio. Este relatório é proposto com a finalidade de que os estagiários façam descrição, relatem e argumentem as atividades experienciadas nas escolas-laboratórios.

A partir dos discursos impressos nas entrevistas e nos relatórios de estágio, buscou-se, especificamente, investigar as relações teórico-acadêmicas e prática pedagógica, estabelecidas entre professor-orientador e alunos estagiários. Correlacionado a esse objetivo, a pergunta construída para obtenção de respostas é: como se dão as relações teórico-acadêmicas e prática pedagógica na formação do professor-aprendiz?

Para tal propósito, optou-se por analisar os dados, tendo como base pesquisadores que advogam a favor de uma formação inicial organizada sob a perspectiva da LA sócio-histórico-cultural e, também, com autores que representam as teorias críticas do currículo. Dessa forma, para atingir ao objetivo deste estudo, seguem-se os pressupostos metodológicos de abordagem qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006) e com a estratégia de pesquisa estudo de caso (ANDRÉ, 2008).

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas com a colaboração e a participação de quatro Professores em Formação e a Supervisora de Estágio, orientados sobre como se daria o desenvolvimento da atividade. Assim, primeiramente, foi entregue um roteiro de entrevista específico para os professores em formação e outro para a supervisora. O roteiro dos professores em formação possuía sete questões discursivas e do professor supervisor possuía seis questões discursivas. Depois desse momento, os professores em formação entregaram cópia do *relatório de estágio IV* para análise.

Para garantir o sigilo acerca da identidade dos participantes, opta-se, nessa pesquisa, pelos seguintes codinomes: a) Professor-aprendiz: i) PA1; ii) PA2; iii) PA3; iv) PA4; e b) Professora-Orientadora de Estágio Supervisionado: POES. Ainda, para diferenciar as falas das entrevistas

em relação aos relatórios de estágio dos professores-aprendizes, optou-se pelos termos: i) RPA1; ii) RPA2; iii) RPA3; iv) RPA4.

Descritos os passos realizados para coleta de dados, são apresentadas a seguir as análises dos dados coletados, por intermédio de uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista (BATISTA-SANTOS, 2018). Para tanto, foram selecionados alguns excertos das entrevistas, bem como trechos do relatório de estágio³⁹.

O CONTATO COM A REALIDADE DOCENTE: A REGÊNCIA

Nesta seção, apresentamos o contexto de prática (regência) para os professores-aprendizes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV, salientando que este momento é uma continuidade dos estágios I e III (momento de observação orientada e da escola como um todo, elaboração do plano de atividade e relatório com reflexão sobre tal prática) e o II (estágio de regência, elaboração, análise, execução e socialização de projetos de intervenção e relatório com reflexões acerca das experiências e práticas vivenciadas).

O componente curricular de Estágio Supervisionado IV compreende a seguinte ementa: **Ementa:** Contextualização das Teorias de Ensino aplicadas à realidade local. Planejamento e Desenvolvimento de Projetos Educacionais e de Extensão, Elaboração do Relatório Final.

Pela descrição da ementa, fica evidente o viés prático dessa etapa de estágio (Teorias de Ensino aplicadas à realidade local), todavia não fica evidente o enfoque dado ao Ensino Médio. Ainda, na ementa, é possível inferir que o professor-aprendiz vai à sala de aula com o objetivo de contextualizar teorias de ensino na prática em sala.

Porém, nas entrevistas e nos relatórios de estágio, o enfoque dado ao Ensino Médio é patente, uma vez que esperado por todos. Nas falas dos professores-aprendizes, esse anseio, segundo RPA3, deve-se pelo fato de todos os docentes darem dicas de como lidar com os discentes do Ensino Médio, isto é, o que esperar desse público-alvo. Nas palavras de RPA3:

Chegou o dia que finalmente estagiariamos no Ensino Médio, e após passarmos por todas as fases do Estágio Supervisionado, ministrar aula nesta fase, para nós acadêmicos de Letras é um momento muito esperado, pois durante todo o curso nossos professores mencionaram como lidar com esse público de alunos (RPA3).

Já na representação de RPA4, nota-se a relevância dos estágios anteriores para a concretização do Estágio Supervisionado IV, pois, segundo o professor-aprendiz, o tempo de observação foi significativo para ter uma compreensão geral do que ele poderia “enfrentar” durante a regência.

Assim, para ele: “É relevante dizer que o estágio III, período de observação, foi de suma importância, pois realmente propicia que o estagiário sinta o clima das turmas” (RPA4). Ter esse olhar inicial é importante, pois permite que estagiário reflita e construa, coletivamente, estratégias para alcançar os objetivos almejados para esta atividade.

39 Todos os trechos (entrevistas e relatórios) usados nas análises foram transcritos literalmente como os originais.

Essa reflexão possibilita maior engajamento na organização de uma proposta que contribua, significativamente, com os objetivos estabelecidos para regência, ou, até mesmo, que os professores-aprendizes consigam dialogar criticamente com a díade teoria e prática. Ainda, nas palavras de RPA4, o estágio, quando feito de “[...] forma reflexiva, mostra possibilidades de um jeito de ensinar que dá certo e que, principalmente, alcança as teorias que o licenciando estuda durante a faculdade” (RPA4).

O relato de RPA4 ratifica uma ideia equivocada de que o Estágio Supervisionado é uma “mera aplicação” de saberes teóricos à situação de ensino (“[...] alcança as teorias que o licenciando estuda durante a faculdade”). Ao dissociar teoria e prática, os participantes do processo correm o risco de promover fragilidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para Pimenta e Lima (2012):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Essas e outras reorientações, de maneira equivocada, têm disseminado uma concepção negativa dos estágios. Vale ressaltar que, nesta pesquisa, existe um distanciamento da visão dicotômica entre teoria e prática. Dessa forma, é extremamente necessária a mudança de pensamento “de que a formação teórica recebida nos primeiros anos da formação inicial é uma espécie de receituário, em que a prática é uma aplicação da teoria” (SOUSA; FERNANDES, 2004, p. 92).

Essa concepção equivocada deve ser ressignificada para uma perspectiva que compreenda que nos estágios é patente a inter-relação teoria e prática, isto é, é necessário entender e ampliar a concepção desse componente curricular para uma perspectiva problematizadora ou sociointeracionista do ensino de LP.

Ao fazer uso de uma concepção sociointeracionista, é possibilitado ao processo de Estágio uma confrontação crítica do real num movimento reflexivo por meio da teoria, despindo-se do poder que está subjacente na totalidade dos princípios científicos. Nas palavras de Daniel (2009, p. 87):

O estágio, portanto, é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e deve ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do futuro professor como educador e para o desenvolvimento de competências exigidas na prática profissional quanto a condução, preparação e execução de seu ensino.

Diferente de RPA4, nota-se indícios de uma quebra paradigmática (da concepção de aplicação de teoria), quando, em sua fala, RPA1 assevera que o estágio de regência é um momento de reflexão sobre as abordagens teórico-metodológicas para o ensino de LP e suas respectivas literaturas.

O estágio de regência no ensino médio me proporcionou algumas reflexões, enquanto aluno de letras, sobre o caminho do ensino da língua e da literatura. Apesar de ser um período de ganho de experiência prática como professor em sala de aula (RPA1, grifo nosso).

Na fala anterior, percebe-se que o professor-aprendiz começa a compreender sua função e a sua identidade profissional. Ele se descobre no lugar de professor, pois, como ele afirma: “Apesar de ser um período de *ganho de experiência prática como professor em sala de aula*, por se tratar de um breve momento com as turmas.” Essa fala é finalizada com um fato que carece atenção. Trata-se de um modelo que permeia a prática docente: o tradicionalismo. Para RPA1, mesmo sendo um momento de conquista de experiências, ele não conseguiu “fugir do *tradicionalismo durante as aulas*” (RPA1, grifo nosso).

Esse tradicionalismo remete a uma prática autoritária em que o professor no processo de ensino-aprendizagem é autoridade máxima do conhecimento. Ainda, o tradicional implica práticas pouco significativas para o verdadeiro objetivo do processo educativo: a aprendizagem dos participantes. Nesse caso específico, infere-se que RPA1 utilizou saberes inerentes à aprendizagem de línguas, que não dialogaram efetivamente com práticas atuais defendidas pelos documentos oficiais para esta modalidade de ensino.

Essa perspectiva tradicional especificada na fala de RPA4 não dialoga com o objetivo do Estágio Supervisionado IV. É durante o estágio IV que o professor-aprendiz fará contato com o meio escolar, nas séries finais da educação básica, em que o licenciando colocará em prática o conhecimento assimilado na universidade, testará e aprimorará estratégias, metodologias, além de refletir acerca de sua prática docente.

Um fato interessante presente nos relatos dos professores-aprendizes diz respeito ao local de realização do Estágio Supervisionado IV. O estágio foi realizado na própria instituição em que o estagiário concretizava sua formação, o Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Para alguns, a realização desse estágio no IFTO passou segurança, bem como proporcionou uma boa recepção por parte do corpo docente e discente. Vislumbra-se tal fato nas falas a seguir:

Devido ao fato de que o estágio supervisionado IV *foi realizado na mesma instituição* em que cursei a graduação, *a recepção por parte dos professores regentes foi tranquila*. Os alunos também foram muito solícitos e compreensivos (PA1, grifo nosso).

Muito boa. Tive a oportunidade de *fazer o estágio quatro na mesma instituição de ensino em que fiz a faculdade*, sendo assim, havia um *maior suporte e aceitação do Estágio por parte dos professores*. Também por ser um ambiente já conhecido eu sentia maior segurança para realizar a regência no Ensino Médio (PA4, grifo nosso)

Importa lembrar que o IFTO, na sua estrutura geral, oferece Ensino Médio, o que facilitou a realização do estágio. Essa facilitação não existe em todas as Instituições de Ensino Superior, que apresentam grandes dificuldades em firmar parcerias. Isso deve-se a pensamentos equivocados e negativos de que os estagiários são levados para escolas-laboratórios para ‘vigiar’ ou ‘criticar’ o trabalho dos regentes, bem como a organização escolar, ou por considerarem que o desempenho e controle da turma é diminuído pela presença desses estagiários.

A fala da professora-orientadora ratifica essa concepção equivocada, bem como a recepção negativa por parte de algumas escolas. Segundo ela:

Infelizmente nem toda escola e nem todos os professores acolhem positivamente os estagiários. Sinto às vezes, uma resistência em receber os acadêmicos. É como se a escola quisesse esconder ou mascarar problemas existentes. Às vezes

algumas vem os acadêmicos como ameaças, como alunos que estão ali para criticar apenas e não para observar e aprender com eles, (POES).

Ainda no bojo desta reflexão, nota-se uma visão diferente em RPA3 sobre o estágio ser realizado no IFTO, lugar de origem de sua formação. No relato, RPA3 assevera que, por conta da realização do estágio na própria instituição, ocorreram tensões como ansiedade, organização e planejamento das aulas, além de medo e insegurança.

O estágio ser em nossa *própria instituição de ensino gerou muita ansiedade, organização e planejamento das aulas*, pelo menos para mim foi assim. Confesso que o *medo e a insegurança* me invadiram por alguns dias, pelo fato do público ser mais seletivo, querendo ou não no IF é assim, diferente das demais instituições, e isso requer de nós mais preparo no planejamento das atividades. Mas não foi tão difícil assim (RPA3).

Advogando a perspectiva de que o Estágio Supervisionado pode se revelar como espaço de conhecimento e transformação do contexto da prática de ensino, acredita-se que esse anseio, medo e insegurança por parte de RPA3 é um sentimento comum entre os estagiários. Todavia, o motivo (*‘pelo fato do público ser mais seletivo’*) apontado por esse professor-aprendiz promove reflexão em relação a um contexto mais amplo educacional que envolve a qualidade de ensino nas escolas. Esse posicionamento permite questionamentos, como: Por que o IFTO tem um público seletivo? Por que os Institutos Federais – IF- são diferentes das outras instituições de ensino?

Esses questionamentos permitem inferências como, por exemplo, o fato de que o processo de ingresso nessas instituições é mediante a seleção com ampla concorrência, o que ratifica a informação dada no relato de RPA3 (*‘pelo fato do público ser mais seletivo’*). Confirmando esse posicionamento de público seletivo, RPA4 relata que no IFTO os alunos *“compreendem melhor”*: *“É bem verdade que os alunos do IFTO compreendem melhor o valor da educação e isso foi refletido no modo que eu, como estagiária, fui recebida pelas turmas em que ministrei aula”*.

Continuando a análise, no relato desses professores-aprendizes, uma informação implícita requer um olhar crítico para a forma como é conduzida a preparação dos estagiários para irem a campo. Segundo RPA3, por lecionar no IFTO e por lá ter um público seletivo, isso demandará dele maior preparo (*“isso requer de nós mais preparo no planejamento das atividades (RPA3)*). Esse posicionamento permite o seguinte questionamento: só é necessário preparo e cuidado se o público-alvo for seletivo? E se não for seletivo, o que fazer?

Esse fato demonstrado nos relatos remete a um contexto educacional mais amplo constituído por mazelas e desigualdades educacionais⁴⁰ (falta de infraestrutura, falta de suporte pedagógico, dentre outros), em específico no estado do Tocantins no que se refere às condições de ensino-aprendizagem. Por ser um estado novo, nota-se um grande caminho a ser seguido na estruturação e reestruturação, bem como implementação de projetos que visem à melhoria ou melhor, à mudança desse cenário.

Segundo a professora-orientadora, a preparação não deve ser apenas para os professores-aprendizes, todavia para os professores-regentes:

40 Importa dizer que, mesmo sendo uma temática importante, não daremos ênfase a essa discussão por não ser o foco da pesquisa neste momento. Todavia, suscita um novo olhar, ou melhor, um foco para uma nova investigação.

É preciso que alguns docentes sejam melhor orientados em relação à condução das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Por mais que eu estabeleça critérios de organização das atividades de Estágio, alguns professores não sabem lidar ou conduzir algumas situações, não valorizam o estágio, infelizmente (POES).

A falta de preparação dos professores-regentes traz consequências para o andamento do processo de Estágio, podendo dificultar o desenvolvimento da formação do futuro professor. Além da preparação do professor-regente, constata-se no relato de RPA1 a importância de um bom ambiente para uma formação crítica e reflexiva:

Termino essa etapa de regência, bem como finalizo a experiência do estágio supervisionado, com a certeza de que o Instituto Federal do Tocantins *Campus Palmas me proporcionou uma excelente estrutura para o ensino*, além de ter possibilitado um aprendizado único, contribuindo muito para minha formação (RPA1).

Dessa maneira, é preciso promover mudanças no sistema educacional. Compreende-se que esses novos professores serão participantes ativos nessa mudança. Para tanto, encontrarão no estágio suporte para tais alterações, pois acredita-se que o estágio é um espaço de reflexão sobre a prática e na prática, seja dos regentes, professores-aprendizes ou professor-orientador. Em um dos relatos, é possível constatar tal relevância dada ao estágio:

O Estágio Supervisionado em todas as suas etapas foi muito relevante para a minha formação profissional, pois adquiri muitas experiências durante a fase no ensino fundamental II e no Ensino Médio [...] Esse contato com a sala de aula é riquíssimo, pois nos possibilita oportunidades ímpares de como nos comportar em situações adversas em sala de aula, como organizar uma aula, como fazer um planejamento, e acima de tudo nos faz refletir se é essa a carreira a seguir. Para mim confirmou ainda mais o rumo que eu quero tomar, o de ser professor (RPA3).

Aqui, na representação de RPA3, ratifica-se a importância desse componente curricular para formação dos professores-aprendizes, bem como para a constituição da identidade profissional dos mesmos (*“foi muito relevante para a minha formação profissional”*). Assim, os momentos disponibilizados durante a realização do estágio (observação, ministração e reflexão da prática docente) são fundamentais para o professor-aprendiz, pois é, nesse instante, na confrontação com as particularidades da sala de aula, que ele vai se formando, repensando seus saberes e ressignificando suas ações (*“Esse contato com a sala de aula é riquíssimo, pois nos possibilita oportunidades ímpares de como nos comportar em situações adversas em sala de aula”*).

Na próxima categoria, será possível compreender como se deu o processo de ensino-aprendizagem de LP considerando os saberes apropriados na academia.

O ENSINO DE LÍNGUA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES-APRENDIZES⁴¹

O ensino de Língua Portuguesa é foco de muitas investigações nas últimas décadas (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2009; BATISTA-SANTOS; TELES, 2018). Tal fato deve-se às grandes dificuldades e desafios enfrentados por docentes no que concerne ao ensino de LP contextualizado e reflexivo, respaldado numa concepção de linguagem interacionista.

Os PCN de Língua Portuguesa preconizam que uma das competências que o discente deve demonstrar no final do ensino Médio é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos aos seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 8).

Além disso, os PCN demandam, em suas exposições iniciais, que “o documento procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender [...]” (BRASIL, 2000, p. 19) evidenciando, nas palavras iniciais, as abordagens teóricas que fundamentam os parâmetros: uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem.

Dialogando com o que preconiza os PCN, na fala de RPA2, pode-se constar a importância dada a este documento oficial, no que se refere à concepção de língua que deve mediar a prática docente: uma perspectiva social que se dá por meio da interação, isto é, numa formação que considere as diversas manifestações da linguagem:

Nessa perspectiva, pode-se encontrar nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugestões para que o ensino da língua tenha como objetivo a comunicação entre os seres, de forma que a língua *seja reconhecida como prática social, que se dá por meio de interações* (BRASIL, 2000), RPA2.

Percebe-se, na representação desse professor-aprendiz, uma perspectiva social para o ensino de LP. Essa perspectiva é fator de suma importância para um processo de ensino-aprendizagem que considera o contexto, ou seja, práticas sociais que envolvem a leitura, escrita e oralidade.

Assim, considerando a competência a ser desenvolvida pelo aluno do Ensino Médio, segundo os PCN, o ensino de língua deve levar em conta uma abordagem sociodiscursiva (oralidade, leitura, escrita e reescrita) que ultrapasse o mero ensino de regras gramaticais. Dessa forma, nas palavras de RPA2:

A concepção de que o ensino da língua materna deve acontecer no âmbito do discurso, e dessa forma as aulas devem se voltar para a produção de gêneros diversos, e que os alunos devem fazer a leitura de diversos textos, é atualmente um consenso entre os estudiosos do ensino de línguas (RPA2).

Nota-se, no relato de RPA2, algo que é discutido por muitos pesquisadores da área (Travaglia, 2005; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2009). Trata-se do ensino de LP mediado

41 Nas leituras dos relatórios de estágios, constatou-se que apenas dois estagiários enfatizaram o ensino de língua de maneira evidente (explicando como foram trabalhados os conteúdos, as concepções usadas, etc). Os demais limitaram-se em falar do estágio de maneira genérica sem entrar nessa discussão (“*As minhas impressões gerais sobre essa experiência [...]*”, PA4). Esse fato demonstra uma lacuna nos relatórios que deve ser revisto pelo professor-orientador, pois, quando o professor-aprendiz relata a metodologia adotada para trabalhar a língua, este possibilita uma reflexão sobre o enfoque dado ao ensino de LP.

pelos gêneros textuais, tendo como foco não só a escrita, mas também a leitura. Essa perspectiva dialoga com uma concepção de língua como fenômeno social da interação verbal. Acerca do ensino de leitura, Geraldi (1997) assevera que:

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a compreendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a compreensão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (GERALDI, 1997. p. 18).

Ao corroborar com a exposição de Geraldi (1997), os PCN deixam claro que a atividade de leitura vai além do processo de decodificação/extração (primeiro processo de leitura), em que o sujeito utiliza a escritura (o texto) “decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”, pois essa atividade envolve muitas estratégias que permitem a leitura fluente, sendo “seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (BRASIL, 2000, p. 41).

Diante do exposto, segundo o professor-aprendiz 2, no seu relatório de estágio,

[...] as aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, com conteúdos voltados para a gramática, para a produção textual ou para a literatura, devem ser ministradas com vistas a apresentar para os alunos os diversos usos da linguagem. Isto é, com vistas a alcançar os diversos letramentos como resultado (RPA2).

Nesse ínterim, para os PCN, no processo de aprendizagem de língua, é necessário uma interação com diversos gêneros que circulam dentro e fora do universo acadêmico (escola), pois é preciso observar o uso que os sujeitos “fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos” (BRASIL, 2000, p. 42-43).

Infelizmente, nas aulas de LP, existe um predomínio do ensino pautado apenas nas regras gramaticais. Dessa maneira, o ensino de LP ainda se configura, em alguns contextos, em uma concepção de linguagem que não leva em consideração o contexto de produção no qual o sujeito está inserido, limitando o ensino de leitura e escrita ao processo de transmissão da teoria gramatical e memorização de regras da norma-padrão.

Além desse foco descontextualizado, percebe-se nas aulas de LP (literatura) a utilização do texto como pretexto para ensino de estruturas gramaticais ou textuais, bem como nota-se uma preocupação por parte dos docentes em seguir fielmente o livro didático. Essa concepção de língua como estrutura não é apoiada pela proposta, que assume uma abordagem que leva em consideração a linguagem em uso, ou seja, “passa-se a defender o respeito ao modo de usar a língua dos diferentes sujeitos e nas diferentes situações” (TOCANTINS, 2009, p. 206).

Vale dizer que a Proposta Curricular do Ensino Médio – PCEM - assume patentemente uma concepção de linguagem enquanto processo dialógico e como atividade social, numa perspectiva interacionista:

É preciso, então, tomar a linguagem em suas diferentes manifestações, como o lugar de constituição das relações sociais e a partir daí, pensar o processo educacional. O conhecimento deve ser tomado como resultante de um processo histórico, construído socialmente no jogo das interações verbais. Por isso, a sala

de aula deve se constituir em um espaço de interação, através dos processos interlocutivos e das variedades linguísticas, para que os valores sociais a eles atribuídos possam ser discutidos e vivenciados (TOCANTINS, 2009, p. 207).

Indo na contramão do que evidencia a PCEM, constata-se na fala de RAP2 uma preocupação em seguir o livro didático, bem como um ensino da literatura de maneira superficial, ficando na dimensão de “*incentivar a leitura das obras referentes às escolas estudadas por meio da narração e contação de algumas obras*” (RPA2).

Sobre o ensino de literatura, Martins (2006) aponta que é necessário que a leitura literária seja abordada na escola, levando em conta as contribuições que o texto literário pode oferecer aos alunos, e por isso o ensino de literatura não pode se resumir à seleção de autores. Devido a falta de tempo de se trabalhar mais de uma obra literária durante o estágio, e da necessidade em seguir o livro didático e seus componentes curriculares, o trabalho realizado, no que diz respeito à literatura, se deu de forma a incentivar a leitura das obras referentes às escolas estudadas por meio da narração e contação de algumas obras e da reflexão sobre a obra que os alunos fizeram a leitura (RPA2).

Diante do exposto, acredita-se que o ensino de LP requer que se leve em consideração o contexto sócio-histórico-cultural no qual o sujeito está inserido, bem como a situação de produção textual, desenvolvendo e aperfeiçoando os conhecimentos linguísticos e discursivos dos educandos, a fim de terem um agir linguageiro responsivo em diferentes esferas sociais. Oliveira (2006, p. 109) evidencia a relação teoria e prática com o currículo do curso de Letras:

[...] a discussão da relação teoria e prática não pode dispensar uma discussão sobre a organização curricular dos saberes de referência, os saberes disciplinares, que subjazem aos cursos de licenciatura em Letras, entendendo os currículos como instrumentos de viabilização de políticas públicas, lugar onde são processados, produzidos e transmitidos conhecimentos, construindo subjetividades e identidades, espaços privilegiados de seleção dos conhecimentos. Em outras palavras, significa pensar o currículo de cursos de formação de professores comprometidos com uma “*metaformação*”, uma formação consciente, a partir de uma visão de educação que questione o “*fazer*” pedagógico, no caso específico dos professores de língua materna, *formando profissionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura de línguas, mas também com o entendimento do funcionamento da linguagem como uma prática discursiva de natureza social* (Grifo do autor).

Portanto, concebendo a língua numa perspectiva social, acredita-se que as práticas discursivas que envolvem o ensino de LP (leitura, escrita e oralidade) devem possibilitar ao aluno o contato significativo com a linguagem nas diversas esferas sociais para a apropriação e desenvolvimento da competência de compreensão e interpretação dos diversos sentidos disponibilizados no texto.

Além disso, assumir o posicionamento de Oliveira (2006) – que a identidade dos professores-aprendizes é constituída a partir dos conhecimentos curriculares – é ratificar a inter-relação simbiótica entre a díade teoria e prática, já que alguns saberes que são discutidos na academia não deveriam, em tese, ser reconfigurados em saberes abstratos, mas serem integrados à prática pedagógica.

CONCLUSÃO

Ao considerar o questionamento que nos guiou nessa discussão (*Como se dão as relações teórico-acadêmicas e a prática pedagógica na formação do professor-aprendiz*) compreendemos a necessidade de entender a maneira como é inserido o professor-aprendiz no contexto da prática escolar, a partir do trabalho desenvolvido pelo professor-orientador do estágio. Isso deve-se ao fato de que o Estágio Supervisionado é fundamental e significativo na grade curricular de uma licenciatura, sendo este compreendido como fulcro de articulação entre teoria e prática.

Com base nas análises realizadas, compreende-se que o Estágio é *lócus* para formação de um professor reflexivo e pesquisador, de ensino-aprendizagem significativo do *métier*, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Assim, é na situação de trabalho (regência) que os saberes profissionais são constituídos e modelados, não podendo, em hipótese alguma, serem confundidos com os conhecimentos apreendidos na universidade. Dessa forma, os saberes docentes são desenvolvidos, considerando um conjunto de experiências particulares ou individuais em que o professor-aprendiz construirá sua prática.

Por fim, importa dizer que o agir docente ou ação docente é um exercício que envolve teoria e prática, tendo como consequência a ampliação da atividade de Estágio, não podendo limitá-la ao simples ato de aplicação, em que o professor-aprendiz observa professores e, posteriormente, promove intervenções que significam reproduções passivas resultantes dessas observações. Por conseguinte, deve-se compreender o Estágio como palco de aproximação das vivências (realidade) e atividades teóricas. A dicotomia entre teoria e prática possibilita o empobrecimento das práticas acadêmicas/escolares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. **Formação profissional do professor no ensino superior**. Porto: Portugal, 2001, p. 20-47.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: Vol. 13).

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino de língua portuguesa**: da formação do professor à sala de aula. – Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012, p. 260.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12ª edição: São Paulo. HUCITEC, 2006.

BATISTA-SANTOS, D. O.; TELES. E. A. Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna. **Revista Interfaces**. Vol. 9 n. 4 (out/nov/dez 2018) 108. DOI N°: 10.5935/2179-0027.20180056

BATISTA-SANTOS, D. O. **Prática dialógica de leitura na universidade**: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador. Tese de Doutorado. Programa de Estudos

Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p 248.

BRASIL, Ministério da Educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 1. Brasília, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 2. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC; SEF, 1999.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, Vol. 8, No. 1, jan./jun. 2005.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UMP, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-107, 2006.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria análise e ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v.6, n.1, jan/abr.2006.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni, Silva; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Educação Linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *et al.* **Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.p.67-83.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2ed. 2005.

SANTOS, Marivan. Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento**. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SARANGI, Srikant. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. **Veredas On-line – Temática**, Juiz de Fora. MG, v. 16, n. 1, p. 1-18, 1/2012.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística**, Brasília, 2001.

SOUSA, M. V; FERNANDES, J. A. **Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial**. Quadrante. Lisboa. 2004.

TOCANTINS, **PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**. Versão Preliminar – 2ª impressão. 379 pág., 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática 1ª e 2ª Graus**. 11ª edição: São Paulo. Cortez, 2006.

