

Apresentação

Ensino de língua portuguesa

Os estudos da linguagem têm hoje uma interface tão profícua com diversas áreas de estudo que faz com que o tema do ensino de línguas – um dos interesses mais antigos da área — possa parecer, para alguns, menos promissor em termos de contribuições para a pesquisa acadêmica. Entretanto, percebe-se nitidamente que a demanda social dessa subárea, junto com a da formação de professores, continua a reclamar nossa atenção. Subestimarmos sua importância e nosso papel na transformação das práticas linguageiras inseridas nas ações de ensinar e de aprender, é fugir de nossa responsabilidade social e desconsiderar que a escola e a vida social estão relacionadas uma à outra.

Esse pensamento se confirma quando vemos em vários tipos de situação de observação de pesquisa, bem como no exercício da docência, que os problemas sociais não param de crescer e que o conhecimento acadêmico frequentemente não dá conta dessa realidade chegando, às vezes, a parecer que nosso discurso nos situa no “melhor dos mundos possíveis” de Pangloss (VOLTAIRE em *Candide*) e nos faz caminhar ao largo, em zona de conforto.

Entretanto, pensar em transformação social seria posicionar-se contra a idéia de perpetuação desse presente através de “práticas inconformistas” (SANTOS, 2006, p. 81-83)¹, envolvendo-se, portanto, com questões tidas como antigas e até mesmo consideradas esgotadas como a do ensino e da aprendizagem em nosso país, mas que continuam a demandar respostas cada vez mais ativas².

Para Santos (2006, p. 92), o *Angelus Novus* do quadro de Klee, retomado na alegoria da história de Benjamin (1980)³, “não pode continuar suspenso da sua leveza imponderável, contemplando os horrores de costas voltadas para a realidade que as provoca⁴”; deve abraçar as

¹ Santos, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

² O termo resposta ativa é de autoria de Bakhtin (*Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003).

³ Benjamin compara o anjo de Klee ao anjo da história, que contempla, impotente, os horrores do passado, é impulsionado para o futuro por uma tempestade que vem do paraíso, mas dá as costas para esse futuro. A tempestade é o que se chama de progresso.

⁴ O anjo da alegoria está de costas para o futuro, mas o futuro nada mais é do que a continuidade do presente, porque a realidade está projetada no passado e no futuro por um presente de repetição, no quadro da teoria do fim da história produzida pelo pensamento capitalista pós-moderno, segundo Santos (2006). Para esse autor, essa teoria é insustentável.

imagens desestabilizadoras para delas recolher a energia necessária para um novo voar.

Assim, as imagens desestabilizadoras do cenário educacional do nosso país podem nos impulsionar para tomadas de posição que recusem a reprodução das situações a que remetem essas imagens e terminem por provocar transformações.

É com base nessa orientação que proponho dar espaço e continuidade a reflexões que possam servir às práticas de ensinar e de aprender nesse número da revista *Leitura*, no qual estão representadas universidades de vários lugares geográficos, tendo como foco específico o ensino da língua portuguesa. Com esse propósito, procurei, também, contemplar perspectivas diversas, correspondentes a posicionamentos até mesmo divergentes a respeito de educação e de ensino, inclusive nem sempre em consonância com minhas visões sobre os fenômenos estudados. Vale salientar que o critério para a seleção de todos os artigos aqui inseridos foi o do aval dos/as pareceristas a quem agradeço o trabalho muitas vezes pouco reconhecido no processo de produção de textos acadêmicos.

Em “Articulações entre leitura, produção textual e análise lingüística no ensino de jovens e adultos”, Karla Lima e Lívia Suassuna, apoiadas em Geraldi (1997), analisam dados de pesquisa, considerando se e como a professora observada promove a articulação entre as práticas de leitura, produção textual e análise lingüística. A observação é realizada em uma escola da Rede Municipal, do município de Camaragibe-Pernambuco, numa classe de EJA do Módulo II, utilizando, como instrumento de coleta de dados, um diário de campo no qual foram registradas as aulas observadas. Questões como a falta de critérios para ordenar os conteúdos e a dependência do livro didático por parte da professora fazem parte da análise, que culmina na conclusão de que, apesar de existirem atividades de leitura e produção textual, elas não se articulam com uma análise lingüística que poderia ser efetuada na reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

Com base em Bakhtin/Voloshinov (1998), Bakhtin (2003) e em Vygotski (1988), dentre outros autores, Renilson Menegassi, no texto “Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor”, reflete sobre dados de uma pesquisa realizada com abordagem interventiva, em um município no Noroeste do estado do Paraná, com professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental, focalizando os conceitos de formação do leitor e avaliação de leitura, na produção de instrumentos de avaliação de leitura. A investigação caracteriza as práticas de avaliação de leitura empregadas pelos professores e propõe-se a reconstruir os conceitos de instrumentos de avaliação e de formação do leitor. Os resultados evidenciam uma transformação nas práticas efetuadas através da alteração na quantidade e nos tipos de perguntas construídas pelos professores.

Cláudia Riolfi, Émerson de Pietri e Valdir Barzotto, no artigo “Imagens contemporâneas do formador do professor de língua portuguesa”, analisam a imagem (PÊCHEUX, 1990) de professor universitário formador do professor de língua portuguesa que se apresenta nos editais de concursos para ingresso na carreira docente, em cursos de Licenciatura em Letras de Universidades públicas brasileiras. O corpus é composto por editais de concursos de duas universidades, uma delas da região centro-oeste do país e outra do sul do país, nos quais são apresentados programas de disciplinas. A análise desses programas aponta as assonâncias, dissonâncias ou contraposições presentes nos editais, que evidenciam a fluidez do perfil do formador, efeito do conjunto de vozes atuantes na elaboração desses documentos. A conclusão chama a atenção para a necessidade de estudos sobre a constituição do perfil desse profissional em seus aspectos institucionais mais amplos, buscando, ainda, compreender as relações entre o perfil elaborado institucionalmente, materializado nos editais e o perfil apresentado pelo professor contratado.

No artigo “A língua como ‘tesouro’ versus a resposta ativa do sujeito: o discurso da mídia impressa

sobre a reforma ortográfica e implicações para o ensino de línguas”, Rita Zozzoli verifica como as instâncias de poder legitimam a idéia de uma língua padrão homogeneizada, no discurso sobre a reforma ortográfica da língua portuguesa e reflete sobre as implicações desse fato para o ensino. Apoiada em autores como Bourdieu (1996) e Bakhtine/Volochinov (1977), analisa textos da mídia impressa e propõe respostas ativas (BAKHTIN, 2003) no trabalho com o ensino da língua contra o apagamento das diferenças e a inculcação do modelo de língua como ‘tesouro’, legitimado simbólica e economicamente nos discursos e na vida cotidiana. Essas respostas se situam dentro de uma visão do ensino de língua como espaço de diálogo e não como espaço de prescrição.

Em seu texto, “A formação inicial dos professores de Letras”, Lúcia de Fátima Santos compara a proposta de documentos oficiais, que representam a proposta defendida pela universidade, com os posicionamentos de um grupo de formandos do curso de Letras da UFAL, obtidos em entrevistas realizadas durante a graduação. Observa o descompasso entre a formação calcada em “múltiplas competências e habilidades” proposta nos documentos e a formação reflexiva do profissional, numa perspectiva responsivo-ativa bakhtiana (BAKHTIN, 1992), ao tempo em que mostra que os alunos oscilam de posição entre de um lado, o reconhecimento e acatamento das exigências e, de outro lado, visões que se contrapõem ao ensino fragmentado a que são submetidos. Conclui seu texto considerando que as atitudes ativas e táticas (CERTEAU, 2002 e 2005) podem ser significativas no percurso da formação desses alunos.

No texto “Atividade argumentativa: indício de criticidade do sujeito leitor”, Rita Souto Maior apresenta um estudo efetuado numa perspectiva da pesquisa, em uma turma do Curso Normal (3º ano) da cidade de Maceió. A autora propõe uma reflexão acerca da argumentatividade (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, dentre outros), apontada na escrita e/ou na oralidade dos alunos do curso, tendo como base uma

noção de sujeito crítico e relativamente autônomo, dentro de uma perspectiva discursiva dialógica (BAKHTIN, 2003, 2004). Para isso, observa e projeta, junto com o professor da disciplina e com os alunos, atividades que incluem a prática lingüístico-discursiva da argumentação, levando em conta os diferentes posicionamentos dos sujeitos inseridos no contexto. Conclui que a emancipação (ADORNO, 2006) do sujeito pode ser afirmada e reconduzida através de abordagens de leitura e escrita que se efetivem em sala.

Maria Leônia Carvalho apresenta o artigo “Cisão entre língua, literatura e redação: problemas e perspectivas do ensino da língua”, no qual parte de comentários sobre problemas de desempenho de alunos do ensino fundamental e do ensino médio na leitura e na escrita, que são relacionados a problemas relativos à “estrutura físico-administrativa e pedagógica” das escolas. Dentre eles estão a fragmentação das disciplinas relativas ao estudo da língua e o tratamento adotado no trabalho com texto literário. Apoiada em Lucáks (1997), Bakhtin (1988) e Vygotski (2000), tece considerações sobre a importância da linguagem nas interações sociais e na apropriação da realidade, depreendendo daí a necessidade de as atividades escolares serem voltadas para tal questão.

No texto “Que planejamento(s) orienta(m) o ensino da escrita na Educação Básica?”, Maria Auxiliadora Bezerra analisa planejamentos de atividades escolares com a escrita, tanto em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental (atividades escolares e orientações ao professor), quanto em planos de aulas de português (língua materna) e orientações para o ensino de língua materna dadas a professores em formação continuada e em cursos de formação continuada de professores. Com base teórica em Libâneo, (2004), Rojo, (2001), Dolz, Schneuwly e De Pietro (1998), dentre outros, a autora desenvolve seu texto em três tópicos: o primeiro aborda conceitos teóricos relativos à área de planejamento didático; o segundo discorre sobre ensino do texto escrito, focalizando dados empíricos; e o terceiro contém considerações finais da autora sobre produção escrita e ensino, com a defesa da

utilização de situações efetivas de escrita em sala de aula, sendo necessário para isso um planejamento de atividades, incluindo um plano de aula ou modelo didático, que contemple o efetivo trabalho com o texto.

Ana Flávia Gerhardt apresenta o texto “Repensando o certo e o errado”, no qual discute a validação dos saberes veiculados pela escola em cotejo com o saber cotidiano dos alunos. Defendendo práticas de letramento que estabeleçam ligações entre esses dois universos de experiência, numa perspectiva epistêmica da hipótese sócio-cognitiva (RESNICK, 1994; SINHA, 1999; TOMASELLO e RAKOCZY 2003; SINHA e RODRÍGUEZ, no prelo), analisa uma atividade de leitura de um livro didático de língua portuguesa da sétima série do ensino fundamental, numa escola pública municipal do Rio de Janeiro/RJ, verificando discrepâncias substanciais entre o que os alunos responderam e o que foi definido pelo gabarito do livro. A partir daí, questiona a contribuição da atividade, uma vez que não leva em conta o domínio em que está o aluno, e levanta a necessidade de um trabalho com leitura que leve o aluno a reconhecer as bases estruturais de conhecimento em que os referentes se fundam, a partir de seus próprios pontos de vista, permitindo-lhe definir novas compreensões para as cenas que os textos prefiguram.

Maria Inez Matoso Silveira, no artigo “Ateliê de crônicas e portfólio”, expõe uma experiência de ensino que visa a desenvolver no aluno a habilidade e o gosto da escrita, por considerar que temos como desafio o engendramento de formas, abordagens, estratégias e situações que tornem a escritura de textos na escola e na academia uma prática interessante, apesar de toda a artificialidade da “didatização” a que se submete esse processo. Como motivação inicial para a escrita, utiliza o gênero crônica e propõe como forma de avaliação o portfólio, no qual os alunos registram as aulas e colecionam os textos lidos, produzidos e submetidos à reescrita, caso necessário. Discute a noção de gênero textual (ou discursivo) (BAKHTIN, 1992; ROJO, 2002), e, mais

especificamente, a noção do gênero crônica (CÂNDIDO, 1992) e conclui seu estudo com uma reflexão sobre a necessidade de preparar o futuro professor, aluno dos cursos de Letras e de Pedagogia, bem como o professor nos programas de formação continuada, para que se rompa com círculo vicioso de formação deficiente em leitura e produção.

Anna Maria Cintra e Lílian Passarelli propõem uma discussão sobre “Português para fins específicos: retomando a análise de necessidades”, na qual defendem a contribuição da abordagem para fins específicos tanto em cursos universitários de diferentes áreas, como em empresas, visando a um aprimoramento de habilidades de leitura e de escrita. Retomando o percurso da abordagem instrumental no ensino da língua portuguesa, expõem como a análise de necessidades (HOLMES, 1981) se mostrou/se mostra indispensável em cada momento do planejamento de ensino. Em seguida, caracterizam o instrumento a ser utilizado em cada uma de suas partes e concluem com uma reflexão sobre os fatores positivos dessa análise para o aluno, para o professor e para a educação linguística de modo geral.

O ensino dos gêneros orais nas instituições escolares é apresentado como fator indispensável por Evangelina de Faria e por Marianne Cavalcante no texto “Uma pedagogia dos gêneros orais para a educação infantil”. As autoras consideram a oralidade e a escrita como duas práticas sociais de uso da língua interrelacionadas num continuum tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 2002). Assim, buscam observar em seus dados os gêneros textuais que se apresentam na fala de crianças de 03 a 05 anos, em ambiente escolar. Concluem que, nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores devem consolidar os usos informais do português oral, ao tempo em que introduzem novos usos relacionados à sala de aula.

A diversidade de temas e de visões teórico-metodológicas e o envolvimento dos/das diferentes autores/as com seus propósitos de estudo permite

concluir que há esperança para que o debate sobre ensino e aprendizagem não seja relegado a um plano menor no âmbito do trabalho acadêmico. Que as reflexões aqui apresentadas suscitem outras que dêem continuidade ao diálogo e a ações.

Rita Maria Diniz Zozzoli
Organizadora