

CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA: PRÁTICAS REQUERIDAS DEMONSTRADAS

CAROLINA NICÁCIA OLIVEIRA DA ROCHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE), DENISE LINO DE ARAÚJO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE).

Resumo

Os cursos de licenciatura, de um modo geral, requisitam dos graduandos habilidades de leitura e de escrita supostamente desenvolvidas ao longo de sua formação inicial. No contexto de formação com o qual estamos envolvidas, no curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I, não raro, os graduandos ainda apresentam muitas dificuldades com atividades que envolvem essas habilidades no âmbito de práticas do letramento acadêmico, notadamente nas atividades relacionadas ao estágio supervisionado, desenvolvido no final do curso em duas disciplinas. Neste trabalho, focaliza a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, com o objetivo de identificar e analisar qual(is) concepção(ões) e prática(s) de leitura e de escrita são mobilizadas pela docente supervisora do estágio, no seu plano de curso e nas aulas ministradas, e qual(is) a(s) concepção(ões) é(são) demonstrada pelos alunos estagiários. Este trabalho deriva-se de um recorte do relatório do PIBIC/CNPq 2008, intitulado "Letramento(s) na prática docente de estagiários de Pedagogia e de Letras". Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, apoiada nos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada sobre concepções de leitura e de escrita e de formação de professores, cujo corpus é composto pelas atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na disciplina mencionada. Os resultados, parciais, indicam que a concepção de leitura requerida é a que considera o ato de ler um processo discursivo, interativo e a de escrita é a socialmente contextualizada.

Palavras-chave:

CONCEPÇÃO DE LEITURA, ESCRITA E, FORMAÇÃO DOCENTE.

INTRODUÇÃO

Nesse século XXI, as concepções de escrita como um processo socialmente contextualizado e as de leitura como um processo discursivo, interativo estão consolidadas. Nesse contexto, é de se esperar que os cursos de licenciatura trabalhem com essas concepções e as ensinem durante toda a formação aos graduandos, uma vez que estes serão os formadores dos futuros leitores e escritores.

Assim sendo, nosso objetivo nesse trabalho é o de identificar e analisar qual(is) concepção(ões) e prática(s) de leitura e de escrita são mobilizadas por uma docente supervisora de estágio, no seu plano de curso e nas aulas ministradas, e qual(is) a(s) concepção(ões) é(são) demonstradas pelos alunos estagiários. Nosso contexto é a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I, por envolver atividades que requerem habilidades de leitura e de escrita no

âmbito de práticas do letramento acadêmico, notadamente nas atividades relacionadas ao estágio supervisionado.

O *corpus*, um recorte do relatório do PIBIC/CNPq 2008, intitulado “Letramento(s) na prática docente de estagiários de Pedagogia e de Letras”, é composto pelas atividades de leitura e de escrita desenvolvidas na disciplina mencionada. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativa, apoiada nos fundamentos teóricos da Linguística Aplicada sobre concepções de leitura e de escrita e de formação de professores.

O presente artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos a presente introdução. Na segunda, apresentamos as contribuições teóricas sobre concepções de leitura e de escrita e as respectivas análises. Na terceira, são apresentadas as considerações finais e, na última, as referências.

CONCEPÇÃO DE ESCRITA – Texto como processo

A abordagem do texto como processo surgiu na década de 1990 com os estudos da Psicolinguística. Esses estudos tentaram explicar o processo que uma pessoa passa durante a produção textual. De acordo com essa perspectiva, os fatores sociais e os fatores cognitivos agem ao mesmo tempo durante o ato de escrever textos.

Meurer (1997: 14) apresenta um esboço de um modelo de produção de textos que pretende descrever operações gerais e regulares que ocorrem na produção de textos escritos. Esse modelo consiste em cinco módulos: (1) fatos/realidade; (2) história discursiva, discursos institucionais e práticas sociais; (3) parâmetros de textualização; (4) monitor; (5) representação mental de fatos/realidade por parte do escritor. Segundo esse mesmo autor, a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação – espontânea ou imposta – formando uma *representação mental* do(s) aspecto(s) dos *fatos/realidade* sobre o qual o escritor quer se referir. Essa representação mental é ‘controlada’ por um *monitor*, que é uma força mental complexa, a qual funciona, em parte, consciente e, em parte, inconsciente. O funcionamento do monitor depende, entre outros fatores, dos conhecimentos que o escritor tenha de fatos/realidade e dos *parâmetros de textualização*, que são: motivação, objetivo do texto, identidade do escritor e da audiência, tipo ou gênero textual e suas implicações, o contrato de cooperação, relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo, coerência, consciência do que implica o ato de ler. (MEURER,

1997: 20) Todos esses parâmetros são monitorados pelo escritor durante a composição de um texto.

Nessa concepção de escrita, que leva em conta o processo de escrita, a atividade de elaboração textual é precedida de uma atividade composta por leitura de texto, seguida de conversa sobre a leitura e estudo do vocabulário. Portanto, nessa concepção torna-se necessário oferecer condições adequadas para que os alunos possam produzir bons textos, tais como definição do objetivo e definição do contexto de circulação da produção por eles elaborada.

Na próxima seção, observaremos essa concepção no *corpus* em análise.

A concepção de escrita presente no plano de aula e nas atividades

Apresentaremos a seguir as análises do plano de aula da professora supervisora da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I e das aulas ministradas por essa professora. Essas aulas serão analisadas com base no enunciado de duas atividades solicitadas aos licenciandos durante as aulas.

O plano de aula dessa docente tem como objetivos específicos os seguintes:

1. *discutir documentos nacional e estadual parametrizadores do ensino médio*
2. *discutir fundamentos linguísticos para o ensino de análise linguística no ensino médio;*
3. *estabelecer correlações entre as noções de língua/ensino-aprendizagem de língua e as práticas de avaliação de aprendizagem de língua materna;*
4. *planejar e aplicar e avaliar uma sequência didática com foco na análise linguística;*
5. *produzir relato da experiência desenvolvida;*

Como podemos perceber, principalmente, nos objetivos específicos 1 e 2, *discutir documentos nacional e estadual parametrizadores do ensino médio*) e fundamentos teóricos relacionados ao assunto que será abordado (*discutir fundamentos linguísticos para o ensino de análise linguística no ensino médio*). Esse estudo tem como objetivo fazer com que os licenciandos tenham subsídios para produzirem atividades destinadas aos seus futuros alunos (*planejar e aplicar e avaliar uma sequência didática com foco na análise linguística*). Docente planeja apresentar aos estagiários orientações quanto à teoria a ser estudada

por eles. Para isso, irão discutir documentos parametrizadores para o público-alvo.

No conteúdo programado, temos entre outros tópicos o seguinte:

- *Planejamento, execução e avaliação de aulas no PVS/UFCG*

Percebemos que a docente apresenta orientações relacionadas ao público-alvo – alunos do Pré-vestibular Solidário do cursinho pré-vestibular da Universidade Federal de Campina Grande (PVS/UFCG) – da sequência didática produzida pelos próprios licenciandos/estagiários.

Nesse tópico do conteúdo também podemos observar a concepção de escrita mobilizada pela professora supervisora: a de escrita como processo, pois a disciplina é dividida em três etapas. A primeira é a de planejar e esta ação é subsidiada pelo estudo da teoria, dos documentos, como já descrito anteriormente. A segunda etapa diz respeito ao ato da execução, do fazer produzir o que foi planejado. E por fim, a avaliação, para saber o que foi bom e o que precisa ser modificado tanto para a aula seguinte quanto para a profissional, servindo assim como uma experiência profissional. Essa avaliação também é feita com a produção de um relato de experiência, tal como está descrito em um dos tópicos do conteúdo programático do plano de aula e transcrito abaixo.

- *Produção de relato de experiência*
- *Redação do texto (revisão/reescritura) – Apresentação do relato*

A produção desse relato serve para ajudar na reflexão da própria prática de ensino do estagiário. Esse relato também é produzido processualmente. Na primeira etapa, o licenciando deve elaborar a seção dos pressupostos teóricos; na segunda, o relato das aulas; e, na terceira etapa, refletir sobre o sucesso ou fracasso da prática de ensino.

Com base em Meurer (1997: 14-20), podemos afirmar que esse plano de aula se enquadra na concepção de escrita como processo, descrita acima, uma vez que delimita a produção de sequências didáticas e de um relato de experiência; cria uma situação de circulação social; orienta a discussão do embasamento teórico a partir de documentos que parametrizam o ensino.

Seguindo com essa mesma concepção de escrita, a docente solicita as atividades aos licenciandos, como observamos no enunciado a seguir:

Atividade 2

Redija um verbete para a Revista Práticas definindo o conceito que você pesquisou (o que está sendo avaliado: habilidade de leitura – coletar uma informação, processá-la e sintetizá-la – e de escrita: transpor a informação lida para o público-alvo.)

Como podemos perceber, esse enunciado apresenta explicitamente orientações quanto ao ambiente de circulação (*Revista Práticas*), conseqüentemente, quanto ao público-alvo (*leitores dessa revista*), quanto ao objetivo do gênero (*transpor a informação lida para o público-alvo*) e às práticas letradas subjacentes a este gênero: definir um conceito, sintetizando-o (*definindo o conceito que você pesquisou*).

Atividade 3

Analise a prova do ENEM em anexo à luz do conceito que você pesquisou. Escreva uma resenha sobre as questões examinadas a ser publicada na Revista Práticas.

A docente solicitou a análise das provas do ENEM, dos vestibulares da UFCG e da UEPB, que estavam ocorrendo paralelamente às aulas. No caso da prova do ENEM, a análise se deu após o estudo dos conceitos de habilidade e competência que norteiam esse exame, da escritura de um verbete sobre os mesmos, como transcrito acima. A discussão oral desse exame foi, então, apoiada pela atividade escrita da análise da prova, já os demais exames foram analisados apenas oralmente, sem que nenhum texto fosse escrito sobre os mesmos. Portanto, a docente novamente demonstra trabalhar com a concepção de escrita como processo, uma vez que solicita a produção de um texto e estuda com os licenciandos sobre o tema e sobre a estrutura do gênero. A estrutura foi estudada com base no texto de DIONÍSIO (2002).

Com essas atividades, percebemos a coerência entre o plano de aula e as atividades elaborados pela docente supervisora e distribuídos aos licenciandos. Portanto, a concepção de escrita mobilizada por essa docente é a de texto como um processo e que ele é socialmente contextualizado.

A concepção de escrita mobilizada pelos licenciandos/estagiários

Analisaremos nessa seção uma das atividades elaboradas pelos estagiários depois das orientações dadas pela docente supervisora.

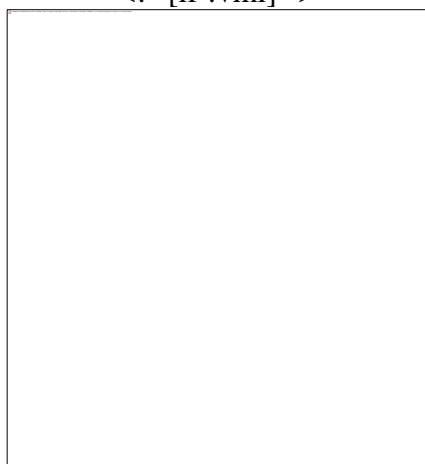
Os estagiários decidiram trabalhar durante as aulas o gênero depoimento e a temática escolhida foi “Drogas na visão do consumidor”. Então, para trabalhar a estrutura do gênero, os estagiários apresentaram aos seus alunos depoimentos retirados de sites, como por exemplo, www.terra.com.br/jovem/falaserio/2005/03/30/006.htm, www.jovempanfm.com.br/tematicas/drogas/viciados.php#. Um dos depoimentos estudados foi o seguinte:

“Sou usuário freqüente há uns 10 anos. Acho a idéia da legalização ótima na teoria, mas meio perigosa em um país como o Brasil. Acho que não temos maturidade suficiente para isso. Se a sociedade fosse perfeita, ia funcionar. Mas não é assim, e existem problemas mais graves para serem resolvidos antes. Mas sou a favor urgente da descriminalização. É incompreensível o uso de maconha ser tratado como crime, é apenas um hábito.”

A.S, músico, 27 anos

Com o objetivo de apresentar a turma uma coletânea de textos acerca da temática trabalhada – drogas na visão do consumidor –, os estagiários apresentaram a capa da revista *Época* (23/ 01/ 2008) e uma entrevista com João Estrella retirada da *Veja* (23/01/2008). A capa da revista pode ser visualizada abaixo:

<!--[if !vml]-->
<!--[if !mso]-->
<!--[if !vml]-->



<!--[if !mso]-->
<!--[if !mso & !vml]--> <!--[if

!vml]-->

Figura 1: Capa da revista *Época*

A entrevista, retirada da revista *Veja* (2008), foi transformada em exercício.
A primeira parte deste pode ser visualizada abaixo:

<!--[if !vml]-->



Disciplina: Prática de Ensino II - Professoras: Denise Lino e Marta Nóbrega
Alunas: Carolina, Fabricia, Fátima e Luciana.

Exercício 1 (primeira parte):

1. A seguir temos trechos da entrevista feita pela revista Veja (23/ 01/ 2008) a João Estrella, personagem que inspirou o livro e o filme *Meu nome não é Johnny*. As perguntas dessa entrevista foram separadas de suas respostas. Leia os trechos que seguem e relacione cada pergunta à resposta correspondente:

O sobrevivente

O protagonista do livro *Meu Nome Não É Johnny*, que virou filme, fala de vício, tráfico, prisão e de como renasceu Ronaldo Soares

O carioca João Guilherme Estrella tem uma história como poucas. Entre 1989 e 1995, chegou a ser o principal distribuidor de drogas para a elite do Rio de Janeiro, credencial que lhe franqueou acesso às melhores festas da cidade e a transações milionárias. No auge de sua carreira, recebeu 150000 dólares em uma única partida de cocaína para a Europa. Em seguida, foi preso e condenado a dois anos de reclusão. Primeiro, na carceragem da Polícia Federal, espremido numa cela com integrantes da facção criminosa Comando Vermelho. Depois, num manicômio judiciário. Aos 46 anos, está casado com uma advogada, pretende ter um filho, trabalha como produtor musical, prepara-se para lançar um CD e é o protagonista do livro que virou filme de sucesso. *Meu Nome Não É Johnny* (Ed. Record), escrito pelo jornalista Guilherme Fiuza, vendeu 22000 exemplares desde 2004. O filme homônimo, com Selton Mello no papel principal, estreou no início de janeiro e já foi visto por quase 1 milhão de pessoas. Na semana passada, Estrella recebeu VEJA em sua produtora, em Ipanema, para a seguinte entrevista.

- a. Veja - O que leva um jovem de família estruturada, situação financeira privilegiada e boa educação, como era o seu caso, a mergulhar nas drogas?
 - b. Veja - Quando o senhor se deu conta de que era um viciado?
 - c. Veja - O senhor virou um "barão do pó" mesmo sem ter uma grande estrutura por trás de seus negócios. Como conseguiu isso?
- (...)

() Estrella - O dia simplesmente não acaba. Ali dentro, dois anos são uma eternidade. Em um dia você pode ler um livro inteiro, fazer duas músicas, trabalhar seis horas num expediente qualquer da cadeia, assistir a um filme na televisão, à novela, ao jornal da TV, e quando vai ver ainda são 4 da tarde. O dia não termina, é uma coisa impressionante. Agora, reconheço também que foi na prisão que eu passei a me enxergar, a me observar. Quem vem da adolescência e emenda numa loucura *daquelas não reflete sobre si mesmo*. Descobri que eu não tinha me visto ainda por dentro. E esse é um momento muito importante, em que você passa a valorizar a família absurdamente e a perceber quanto tem de cultivar isso. Minha família, que tinha ficado à parte quando eu comecei a me envolver com drogas, me amparou no momento mais difícil. Ela não me abandonou.

() Estrella - Não há nada que indique isso. Lembro até de um episódio que ajuda a explicar por quê. Pedi para minha família trazer o Banco Imobiliário para eu jogar com os caras na cela. Quando o jogo parava naquela casinha do "Vá ao banco e pegue 500 reais", nunca tinha dinheiro. Os caras roubavam o banco. De verdade. As cedulazinhas sumiam. Tinha gente que não devolvia nem depois do jogo. Chegava uma hora em que não havia mais dinheiro para jogar, uma coisa impressionante. É uma forma de *falar brincando* de uma coisa séria. Não há nada naquele ambiente que ajude alguém a se ressocializar. Outros problemas também são graves ...

() Estrella - Tenho uma enorme capacidade de me adaptar às situações. Percebi rapidamente que, mais do que me manter vivo fisicamente, eu tinha de combater a minha própria mente, que se tornara um inimigo perigosíssimo. O fator psicológico era avassalador. Era nisso que eu tinha de focar para sobreviver. No manicômio, eu vi um cara sadio, normal, ficar maluco. Ele não agüentou a barra e começou a andar em círculos, lendo a Bíblia o tempo todo. O cara pirou.
(...)

A capa da revista foi tomada como objeto de leitura e como informações verbais, sobretudo às relacionadas à machete, quanto às não-verbais relacionadas às cores, com destaque para o contraste entre preto e branco. Tais aspectos além de analisados individualmente também o foram associadamente.

A entrevista foi transformada em exercício com os objetivos de dinamizar a leitura, pois a mesma foi tida como longa e, dessa forma, os alunos poderiam não lê-la integralmente. Além disso, os estagiários esperavam que os alunos desenvolvessem a habilidade de relacionar perguntas a respostas, antes de ter lido a entrevista na íntegra, ou seja, eles deveriam relacionar a pergunta com a possível resposta e explicar porque as demais não se adequavam.

Após o trabalho com a estrutura do gênero, com a temática, descritos a acima, e com a análise linguística, os estagiários solicitaram a produção textual. Com isso, percebemos que alguns dos licenciandos/estagiários também mobilizam a mesma concepção de escrita apresentada pela professora supervisora: a do texto como processo, socialmente contextualizado.

CONCEPÇÃO DE LEITURA – modelos ascendente/descendente/letramento

As concepções de leitura de certa forma acompanharam o desenvolvimento da Linguística. Esta iniciou o estudo com a palavra depois seguiu para o texto, enquanto que aquela iniciou com a decodificação das letras, sílabas até chegar à palavra.

O modelo ascendente representa a leitura decodificada das letras, então, o leitor ler letra por letra até chegar ao significado da palavra, do texto. O modelo descendente interage com o leitor, o significado do texto é completado com os conhecimentos prévios do leitor. O modelo de letramento diz respeito à leitura envolvendo os usos e funções da mesma na sociedade. (cf. BEZERRA, 2001, p. 34-46).

A próxima seção abordará a concepção que os sujeitos focalizados mobilizam nas suas atividades.

A concepção de leitura presente no plano de aula e nas atividades

Apresentaremos a seguir as análises do plano de aula da professora supervisora e das atividades elaboradas por essa professora com o objetivo de averiguar a concepção de leitura que as subjazem.

No plano de aula, há um objetivo que diz:

- *estabelecer correlações entre as noções de língua/ensino-aprendizagem de língua e as práticas de avaliação de aprendizagem de língua materna;*

Nesse objetivo, percebemos que a finalidade das leituras realizadas no decorrer da disciplina não é a da decodificação, a que se preocupa com as letras, sons, sílabas, para se chegar às palavras. Mas, é a de letramento, pois a docente quer que os seus sujeitos assumam essas leituras nos seus ambientes de trabalho, uma vez que estes requerem essa capacidade do professor (*estabelecer correlações entre as noções de língua/ensino-aprendizagem de língua e as práticas de avaliação de aprendizagem de língua materna*).

Também podemos observar essa concepção de leitura quando a docente no tópico Avaliação, no plano de aula, diz que avaliará a:

- *Exposição oral de textos de referência;*
- *Apresentação de seminário;*

Com esses tópicos, os licenciandos terão que demonstrar à docente que leu o texto e interagiu com o mesmo de forma a expor (*Exposição oral de textos de referência*) criticamente as ideias apresentadas pelo autor do texto.

A atividade solicitada pela docente para avaliar essas habilidades foi a de discutir com uma das autoras de um dos textos lidos na disciplina. Essa docente convidou uma das autoras do documento Referencial do Ensino médio da Paraíba – Orientações Curriculares do Ensino Médio do estado da Paraíba – como forma de discutir com a própria autora um dos textos lidos. Dessa forma, os licenciandos tiveram a oportunidade de apresentar suas dúvidas relacionadas ao documento. No entanto, não foi bem isso o que aconteceu, pois os licenciandos não discutiram com a autora, ficaram na maioria do tempo passivos.

Portanto, a professora supervisora sempre buscou conceber a leitura e a escrita como práticas sociais.

A concepção de leitura mobilizada pelos licenciandos/estagiários

Analisaremos nessa seção a mesma atividade analisada anteriormente.

Ao trabalhar com a capa de uma revista, os estagiários demonstraram que a concepção de leitura que subjaz as suas atividades não é a do modelo ascendente, mas é a do modelo de letramento. Isso se deve ao fato de eles terem abordado as imagens, os significados das cores, da palavra *Dancei*, entre outros aspectos.

Em seguida, elaboraram um exercício, analisado anteriormente, que teve como objetivo articular os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema com os apresentados no texto. Assim, os alunos ao se depararem com outro texto acionarão seus esquemas cognitivos, o que orientará a leitura.

Então, para os estagiários com a ajuda da docente supervisora, a leitura é tida como uma prática social em que, no ato da leitura, o leitor adquire uma nova informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao nosso objetivo que foi o de identificar e analisar qual(is) concepção(ões) e prática(s) de leitura e de escrita são mobilizadas pela docente supervisora do estágio, no seu plano de curso e nas aulas ministradas, e qual(is) a(s) concepção(ões) é(são) demonstradas pelos alunos estagiários, podemos dizer que a concepção de escrita mobilizada pela docente foi a de texto como um processo que é construído socialmente contextualizado. Da mesma forma, os estagiários buscaram mobilizar essa mesma concepção, uma vez que a docente os orientou para isso.

Em relação à concepção de leitura, percebemos que a apresentada pelos sujeitos foi a do letramento, uma vez que os mesmos demonstraram trabalhar envolvendo os usos e funções da leitura na sociedade.

Portanto, com a ajuda da docente, podemos perceber que os estagiários conseguiram alcançar as habilidades requeridas pela disciplina, que foram as mesmas apresentadas pela professora supervisora.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In: DIAS, L.F. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001. p. 27- 48.

DIONÍSIO, A. P. Verbetes: um gênero além do dicionário. In.: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M^a. A. *Gêneros textuais e Ensino*. 2^a.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.125-137.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In.: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désitée. (org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997. p. 14- 27.