

PERSPECTIVA INTERACIONISTA DA LEITURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA E COMO SEGUNDA LÍNGUA

Laura Camila Braz de Almeida¹

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre a Perspectiva Interacionista da Leitura (KLEIMAN, 2008) no processo de ensino de língua portuguesa. Esse estudo é uma das etapas de execução do projeto de pesquisa chamado Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2), desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe. Baseando-se na análise de gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (2010) e no estudo sobre a leitura como uma atividade de construção do sentido com a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2007), pretende-se analisar o processo de formação de professores de língua portuguesa como língua materna (PLM) e como segunda língua (PL2). Nesse estudo, são analisadas as atividades de leitura e de escrita e a construção textual-interativa, elaboradas pelo grupo de pesquisa composto por alunos da graduação para serem usadas no ensino de português. Essas tarefas têm como objetivo apresentar características da leitura, como interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e da escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura (ORLANDI, 1982). O resultado esperado dessa pesquisa é a contribuição para a formação de alunos da graduação do curso de Letras da UFS por desenvolver a aplicação das teorias propostas nesse projeto nas aulas de PLE e PLM.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de PLE e PLM; Leitura; Escrita, Gênero discursivo.

ABSTRACT: This paper presents results of a qualitative study about the Interacionist approach of reading (KLEIMAN, 2008) in the Portuguese teaching process. This study is one of the execution levels of the research project called Aprimoramento do Processo de ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2) - *Im provement of the Portuguese language teaching as mother tongue and second language* -developed in Universidade Federal de Sergipe. Based on the analysis of the discourse genre presented by Bakhtin (2010) and in the study about reading as a meaning construction activity with the interaction author-text-reader (Koch; Elias, 2007), the aim is to analyze the teacher's formation process on Portuguese language as a mother tongue (PLM) as well as second language (PL2). On this study the reading, writing and the textual interaction construction tasks elaborated by the research group, which is composed by graduate students, are analyzed in order to be used in the

¹ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe.. E-mail lauracbda@yahoo.com.br

Portuguese language teaching. These tasks aim at presenting reading features such as interlocution between the reader and the author, social subjects and writing as a reference tool for the reading meaning construction (ORLANDI, 1982). The expected result of this research is to contribute to the formation of languages graduate students at UFS because it develops the application of theories proposed on this Project in the PLE and PLM classes.

KEY WORDS: PLE and PLM learning; reading, writing, discourse genre.

1. Introdução

O presente artigo apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre a Perspectiva Interacionista da Leitura no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Esse estudo é uma das etapas de execução do projeto de pesquisa chamado Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2), desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe.

Pretende-se, com essa pesquisa, analisar o processo de formação de professores de língua portuguesa como língua materna (PLM) e como segunda língua (PL2). Nesse estudo, são analisadas as atividades de leitura e construção textual-interativa, elaboradas pelo grupo de pesquisa composto por alunos da graduação para serem usadas no ensino de português. Essas tarefas têm como objetivo apresentar características da leitura, como interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e da escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura.

2. Leitura e escrita

A leitura e a escrita são atividades utilizadas nas aulas de língua portuguesa. Elas podem desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica.

Quando o professor faz com que o seu aluno seja agente na construção do seu conhecimento, ele não promove comportamentos repetitivos, mecanicistas e automáticos. O professor deve pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. Para esse processo, é fundamental que haja a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como mero decodificador. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

Muitos educadores dizem que acreditam nesse processo interacionista entre o leitor e o autor do texto. Mas, poucos ensinam o aprendiz a ouvir o autor nessa interação. No material didático, a leitura, segundo Kleiman (2008, p.18), fica

reduzida, geralmente, a atividades de leitura com exercícios de compreensão e interpretação de texto e à manipulação mecanicista de sentenças. Nesse contexto, não há preocupação com o significado global do texto. Se o professor não nota a complexidade do processo de leitura e de interação, ele não consegue implementar essa visão na leitura do texto que está sendo trabalhado na aula.

Os modelos de percepção visual e de processamentos das letras mostram um esboço do modelo interacionista. O professor pode implementar, também, nesse modelo interacionista, a análise do discurso. Na Perspectiva Interacionista da Leitura, Kleiman (2008 p.19) ressalta que o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passar a ser um (re)criador de significado. As relações instituídas no processo de leitura não mudaram, uma vez que ainda há relação entre o leitor e o autor do texto. Desse modo, na caracterização de leitura como interlocução, não há uma relação entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

O papel do professor não é só receptivo, ao fazer uma atividade de leitura, mas também é verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o que vai ser lido, uma vez que essa ação estimula o aluno para descobrir o que ele vai ler. É relevante que o educador faça perguntas orientadoras para a leitura, formule hipóteses e contextualize o texto, para que a atenção do aprendiz fique direcionada para o texto. Assim, deve-se estudar o texto todo e não dividi-lo em unidades menores. Com relação a estas condições de produção de leitura, Kleiman (2008, p.37) afirma

Numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo. (KLEIMAN, 2008, p. 37)

Há, nesse contexto mecanicista, um paradoxo no ensino da leitura, porque não há interlocução entre o leitor e o autor do texto. O leitor deve recuperar a sua condição de interlocutor através do professor, quando este seleciona aspectos relevantes do texto e usa o seu conjunto de leitura e o seu conhecimento de mundo para destacar traços intertextuais importantes. Kleiman (2008, p. 37) destaca que o papel do professor pode não ser o de mediador entre o

autor e o leitor, mas de fornecedor de condições para que essa relação de interlocução entre o autor e o leitor se estabeleça. Ela (2008, p. 41) também afirma

É a combinação de práticas manipulativas com estratégias de leitura a que conduz o aluno a adotar a manipulação, a identificação de informações para retenção como um tipo de leitura, a leitura como sinônimo de recepção passiva. (KLEIMAN, 2008, p.41)

As estratégias de leitura fazem com que o aluno seja agente do seu processo de leitura. Para ensinar a leitura, o educador de língua portuguesa não deve impor uma leitura única, ou melhor, a sua leitura, como a única leitura do texto.

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151)

As estratégias de leitura provem a interação entre o leitor e o autor através do texto. É importante que o professor facilite essa interação e promova autonomia no aprendiz para que ele seja agente na sua atividade de leitura. Se o profissional apresenta um comportamento tradicional e mecanicista, não vai ocorrer inferências nem integração do aprendiz com o autor do texto no ato da leitura. Nessa ação do professor, existe apenas a identificação do que é óbvio e o estabelecimento de correspondências formais.

Kleiman (2008, p. 152) ressalta que esse tipo de leitura provoca um comportamento passivo no aluno por ser uma atividade operacional. Ele não consegue desvendar o implícito. Só apresenta o que está evidente. Dessa forma, o papel do educador é ensinar o aluno a ler, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor.

Segundo Koch e Elias (2007, p. 12), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, formam-se o autor e o leitor do texto.

A leitura, com o foco no autor, é considerada como uma atividade de captação das ideias do autor, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos socio-cognitivo-interacionalmente. O leitor só faz apenas captar as intenções.

A leitura, com o foco no texto, é uma atividade que exige do leitor uma atividade de reconhecimento e de reprodução. Nessa linearidade do texto, “tudo está dito no dito”. Nesse foco, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e da estrutura do texto.

Com o foco na interação autor-texto-leitor, a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua. Os sujeitos são vistos como atores, como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nesse contexto, o sentido é construído na interação entre o texto e os sujeitos (o autor e o leitor). Koch e Elias (2007, p.12) afirmam que o sentido “se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”.

Segundo Koch e Elias (2007, 13), a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. O papel do leitor enquanto construtor de sentido é desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Nas aulas de língua portuguesa, o professor pode fazer tarefas de produção escrita. Estas podem acontecer a partir de leitura e discussões de textos orais e escritos. Nas aulas de PLM/PLE/PL2, todas as habilidades devem ser desenvolvidas de forma interligada, uma vez que as competências comunicativas não são estanques. Para a produção escrita, o planejamento deve prever a prática da leitura, da compreensão oral, como atividades que deveriam anteceder a produção textual escrita.

De acordo com Widdowson (2005, p. 88), A leitura e a escrita não podem tão facilmente ser consideradas como atividades interligadas. Em grande parte do discurso escrito, não há sempre um inter-relacionamento estreito dessas habilidades. Esse fato é diferente das habilidades de falar e de ouvir, porque elas sempre estão inter-relacionadas. Ler e escrever não são atividades tipicamente recíprocas da mesma forma que o dizer e o ouvir.

Souza (2009) afirma que tanto a leitura quanto a escrita são atividades construídas. A concepção de leitura é feita a partir da atribuição de sentidos aos textos. O leitor utiliza o seu conhecimento de mundo para dialogar com o autor do texto que está sendo lido. Ao escrever, o aluno também assume o papel de leitor. Escrever enquanto uso (comunicativo) é o contrário de compor (escrita como forma). A escrita pode ser considerada como uma atividade dialogal. O sujeito que escreve já realizou uma leitura de textos conhecidos antes, bem como a leitura de mundo produzida a partir de suas experiências. Além disso, ao escrever, o produtor do texto dirige-se a um leitor virtual, que age sobre ele mesmo antes de o texto estar produzido. O sujeito, autor do texto, escreve a partir do que ele conhece do seu leitor ou leitores virtuais.

Moita Lopes (2002) afirma que, para estudar os modelos de leitura, é importante vê-los a partir da questão da direção do fluxo da informação no ato de ler. Dessa maneira, esses modelos podem ser classificados em três tipos: modelo de fluxo ascendente, descendente e ascendente/descendente simultaneamente. O processamento ascendente acontece com teorias de decodificação de leitura. Assim, nesse processo ascendente, a informação flui do texto para o leitor. E, no processamento descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor para o ato de ler. Dessa maneira, a informação flui do leitor para o texto. O terceiro tipo desses modelos é caracterizado pela visão de que o processamento do texto ocorre nas duas direções – ascendente e descendente – ao mesmo tempo.

Nessa teoria interacionista de leitura, a compreensão escrita é realizada quando um leitor, ao deparar-se com um enunciado escrito – em um processamento ascendente – ativa o seu pré-conhecimento. Assim, através de um processamento descendente, criam-se expectativas no leitor quanto ao possível significado a ser negociado com o escritor.

No ato da leitura, o sujeito usa sua competência com o leitor e interage com o escritor através de procedimentos interpretativos. Esses procedimentos são os meios através dos quais os esquemas do leitor e escritor são negociados. Desse modo, o leitor negocia o significado do texto com o escritor através de um processamento ascendente-descendente da informação mediado no texto.

Segundo Cornaire e Raymond (1999, p. 12), ensinar a escrita não consiste em pensar sobre o funcionamento da língua ou produzir enunciados fora do contexto conforme o modelo da sintaxe. Ensinar o aluno a escrever é ensinar a comunicar-se através da escrita, sendo importante que o aprendiz tenha

estratégias de leitura que contribuam para a sua produção escrita. Assim, é essencial trabalhar atividades de produção escrita a partir de leitura, para que o aprendiz aumente o seu vocabulário e aproveite-o no seu texto.

O aluno deve fazer o papel de agente da sua aprendizagem. Bazerman (2006, p.9) afirma que é o trabalho com gênero direciona o aprendiz na construção do seu conhecimento. Gênero é um meio de agência e não deve ser ensinado de forma separada da ação e das situações de motivadoras.

A escrita, segundo Bazerman (2006, p.11), apresenta agência. Ela não existiria, se não houvesse pessoas para fazê-la ocorrer. Quando a pessoa escreve para cumprir um trabalho profissional, ela está atuando como agente para progredir o trabalho da sua profissão. A aula de língua portuguesa passa a ter o ensino prático da língua portuguesa e desenvolver o pensamento crítico do aprendiz.

Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 8), o texto na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. Deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, realiza-se um estudo gramatical relacionadas com esses usos textuais.

Ao desenvolver uma atividade, baseada em gênero, o professor tem que explicar para o seu aluno o tema, o leitor e o propósito do gênero escolhido. Schneuwly e Dolz (2010, p. 20) mencionam que o gênero é um instrumento. Existem dois pólos: de um lado o sujeito e, de outro, o objeto sobre o qual ele age. O instrumento encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto na qual ele age. Para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito. Existe a escolha de um gênero, em função de uma situação definida pela finalidade, pelos destinatários e pelo conteúdo. Há, assim, a elaboração de um embasamento de orientação para uma ação discursiva.

No ensino de português como língua materna e/ou estrangeira, é essencial que o educador desenvolva a autonomia do seu aluno, para que este

possa construir o seu conhecimento com independência, já que aprender uma língua é aprender a se comunicar.

Os gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 44), funcionam como um instrumento para agir em situações de linguagem. Todo gênero deve apresentar conteúdo, estrutura (comunicativa) e configurações específicas das unidades de linguagem. Eles são referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem. A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no local situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse ambiente, são produzidas as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, conduzindo à construção das práticas de linguagem.

Bakhtin (2010, p. 283) destaca

A vontade discursiva do late se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva dos falantes, com toda individualidade e subjetividade, é seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin, 2010, p. 283)

No procedimento de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o professor pode organizar o seu trabalho ao definir o sistema de gêneros envolvidos nesse processo. Quando o professor trabalha a produção escrita relacionada com os gêneros textuais escritos e/ou orais, os alunos apresentam mais motivação para escrever. A produção escrita do aluno, desse modo, fica muito bem elaborada.

Ao entendermos que a língua se realiza sempre em discursos ou, como dizia Bakhtin, em gêneros discursivos, é indispensável que a formação do docente de línguas capacite o futuro profissional a propiciar nos seus alunos reacomodações subjetivo-emocionais, cognitivas e sociais inerentes à produção discursiva de sentidos. (SERRANI, 2005, p. 17)

O discurso num contexto educacional engloba a teoria e a prática do ensino de língua. Os gêneros discursivos estão relacionados à leitura e à escrita. Desse modo, há possibilidades de o educador planejar as suas aulas envolvendo o

tema da interdisciplinaridade, a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural.

Numa aula de língua, podem-se desenvolver atividades de leitura de temas que envolvam diversas disciplinas. Ao se trabalhar um assunto sobre o meio ambiente, como o que foi usado por duas alunas do grupo de pesquisa, envolvem-se as disciplinas de língua portuguesa, de biologia, de geografia. Ao se trabalhar a fábula, usada por outra aluna do grupo de pesquisa, abordam-se as disciplinas de literatura e de língua.

A Abordagem Comunicativa e a Abordagem Intercultural são relevantes para o ensino de língua. Com esse embasamento, o professor não fica limitado ao ensino da gramática da língua. Serrani (2005) declara que a formação de trabalho do professor de língua como interculturalista “requer capacitação, para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um instrumento a ser dominado pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações comunicativas” (SERRANI, 2005, p. 17). É preciso que o perfil interculturalista do educador seja sensível aos processos discursivos, por considerar, em sua prática, os processos de produção do discurso, relacionados à identidade sócio-cultural. O docente, além da descrição linguística do idioma que ensina, deve levar em consideração descrições e análises enunciativas e discursivas no planejamento e desempenho da sua prática.

Segundo Costa (1973, p. 180), os gêneros são (como a língua) convenções constituídas entre dois princípios contraditórios. Um princípio é o da identidade, o da regra e o outro é o da diferença, voltado para a variação da regra. A autora coloca que as propostas de ensino mais recentes, buscam criar situações autênticas de uso de gêneros textuais diversos e/ou simular situações que se aproximem dos contextos de circulação dos gêneros tomados como objeto de ensino-aprendizagem.

Serrani (2005, p.23) coloca que nas práticas linguístico-discursivas concretas de professor e aluno, há a necessidade de relacioná-las entre si, isto é, articular as atividades de leitura, escrita, escuta, produção oral e tradução. No caso do ensino de língua materna essa tradução pode ocorrer de forma intralinguística com a mudança de gênero discursivo, registro linguístico ou tipo textual. A autora (2005, p. 36) ainda afirma que é importante destacar que qualquer prática de leitura, escrita, produção oral, compreensão auditiva, ou de tradução necessita

estar contextualizada no gênero discursivo em suas condições de produção. Para o professor desenvolver sua aula de forma intercultural, Serrani (2005) coloca

Exemplo de unidade didática elaborada seguindo os lineamentos da proposta interculturalista: Planejamento: Tópicos Gerais. I. Competente Intercultural (...) (legados socioculturais); II. Língua-Discurso; III – Práticas Verbais (Leitura, Escrita, Escuta, Produção Oral e (...) Tradução, relacionadas entre si); Materiais Textuais. (SERRANI, 2005, p. 37).

Esse planejamento orienta o professor a planejar a aula de língua. Há, nesse contexto, uma articulação entre as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e tradução. Essa maneira de ensinar proporciona a aprendizagem do aluno, uma vez que as atividades estão baseadas em gêneros textuais relacionados a situações reais de comunicação.

Um exemplo dessa atividade é o Celpe-Bras, um exame de proficiência da língua portuguesa para estrangeiros. Essa prova trabalha com as habilidades linguísticas inter-relacionadas. Além disso, as suas questões apresentam propósitos bem definidos e contextualizados. Nesse exame, a correção é baseada em um guia de correção bem minucioso, que inclui os objetivos de cada tarefa e explicitava o nível de desempenho esperado. Para a apresentação dos resultados, em lugar de notas ou números, procedimentos quantitativos, são adotados procedimentos qualitativos e holísticos.

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 157) mencionam que os aspectos utilizados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são a adequação ao contexto (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (riqueza e adequação lexical e gramatical), e, assim, procura-se descrever o que o candidato é capaz de desempenhar em cada tarefa.

Com o Celpe-Bras, no ensino e na aprendizagem de língua, há mais ênfase nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Quando o professor utiliza as tarefas do Celpe-Bras como modelo, ele precisa estudar a teoria sobre esse exame para poder construir as suas próprias tarefas a serem usadas na sua aula.

O procedimento “sequência didática”, apresentado por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p.81), é um planejamento para o ensino de língua. É um conjunto

de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Essa sequência didática tem o intuito de auxiliar o aluno a dominar um gênero textual por proporcionar a produção de um texto oral e/ou escrito de maneira adequada numa dada situação de comunicação.

Nessa sequência, em primeiro lugar, há a produção inicial, que começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos para a construção da produção final. Com essa prática, o professor pode aplicar a avaliação formativa para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. A avaliação formativa tem como meta a aprendizagem do aluno. Para a avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Português como língua estrangeira, Mejía (2001, p. 93) e Sant'Anna (2002, p. 33) afirmam que a avaliação formativa tem como objetivo identificar, essencialmente, insuficiências principais em aprendizagens iniciais, importantes para a realização de outras aprendizagens. Busca, também, instrumentos para guiar a organização do ensino/aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva, possibilitando reformulações nesse processo e assegurando o alcance dos objetivos.

Nos módulos da sequência didática, o educador vai trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar ao aluno os instrumentos necessários para superá-los. A sequência é concluída com a produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

Outro aspecto relevante sobre o ensino de língua é que há duas técnicas que podem favorecer a inter-relação entre a teoria e a prática no ensino de língua. A primeira é a Reformulação da produção escrita ou oral. Essa valoriza o rascunho nas práticas de produção, ou seja, o aluno é o primeiro leitor da sua produção escrita. O segundo aspecto é a Intertextualidade. Ela pode ser mostrada, quando se desenvolve a leitura de diversos textos sobre um mesmo tópico, com o objetivo de analisar diversas formas de enunciação e de sentidos sócio-culturais. Ela também pode ser constitutiva, quando se refere à relação de cada texto com outros que o antecedem ou atravessam de forma implícita.

O grupo de pesquisa é composto por quatro estudantes da graduação do Curso de Letras. Uma delas trabalha com a construção de sentido da Fábula no Processo de ensino de leitura. Na aula, regida por ela, de Português como Língua Materna no Ensino Fundamental, utilizou a Fábula "O Lobo e o Cordeiro

(Recontada por Monteiro Lobato)”. Ela comentou em seu relatório de pesquisa “durante as aulas (...), com a utilização da fábula, os alunos se mostram mais participativos, interagindo nas aulas, participaram ativamente do debate e da discussão, expressando suas opiniões, dizendo como agiriam diante daquela situação vivida pelos personagens da história.”

Outra estudante estuda sobre o interdiscurso no processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua materna em “Um Apólogo” de Machado de Assis. Essa pesquisa está em desenvolvimento.

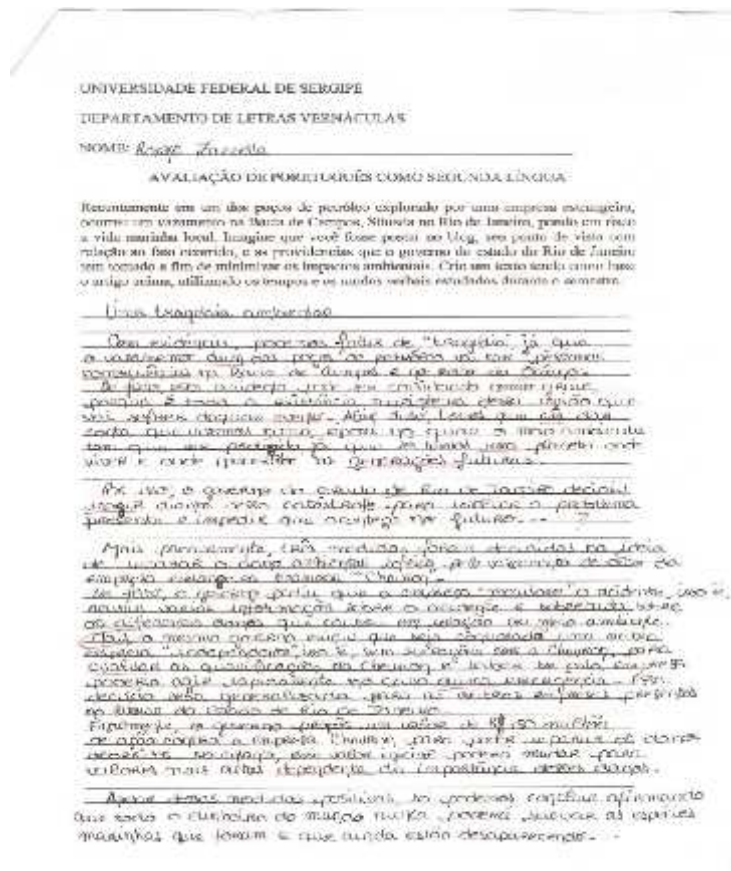
Há, também, duas estudantes que analisam a interferência da leitura e da escrita no processo de aprendizagem de português como segunda língua. Elas, na aula de PL2, utilizaram o gênero jornalístico como tarefa. Desenvolveram a leitura e, em seguida, pediram aos alunos delas para produzir o artigo de opinião sobre o que foi lido. Nas figuras 1 e 2 há um exemplo de uma de suas atividades:

FIGURA 1- Avaliação Formativa de compreensão e produção de textos – página 01



FONTE: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/1017402-rio-movera-acao-de-r-150-mi-contr-chevron-por-dano-ambiental.shtml> Acesso em 19.10.2011

FIGURA 2- Avaliação Formativa de compreensão e produção de textos – página 02



FONTE: PRODUÇÃO ESCRITA DA ALUNA R. Z. DAS AULAS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS INTERCAMBISTAS DA UFS

3. Considerações finais

Nesse estudo, foram analisadas as atividades de leitura e construção textual-interativa, elaboradas pelo grupo de pesquisa composto por alunos da graduação para serem usadas no ensino de português. Essas tarefas tem como objetivo apresentar características da leitura, como interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e da escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura. O resultado esperado dessa pesquisa em andamento é a contribuição para a formação de alunos da graduação do curso de Letras da UFS por desenvolver a aplicação das teorias propostas nesse projeto nas aulas de PLE e PLM.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, Charles. Judith Chamblis Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras), Judith Chamblis Hoffnagel (tradução). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Iara Bemquerer. **Gêneros Textuais e Tradição Escolar**. Revista Letras/ Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, nº 21 (1973). – n.66.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEJÍA, Maria Noemi Alfaro. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi & RODRIUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua/ currículo – leitura – escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Recebido: 30/11/2012

Aceito: 05/05/2013

