

Leitura
e Escrita
na América Latina:
Teoria e prática
de letramento(s)

Adair Vieira Gonçalves
Alexandra Santos Pinheiro
Rosa Myriam Avellaneda Leal
Organizadores



2011

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Impressão: Gráfica e Editora De Liz | Várzea Grande | MT

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

372.41
L533

Leitura e Escrita na América Latina : teoria e prática de
letramento(s) / organizadores: Adair Vieira Gonçalves;
Alexandra Santos Pinheiro; Rosa Myriam Avellaneda Leal
– Dourados : Ed. UFGD, 2011.

224 p. : il. ; color.

ISBN: 978-85-61228-98-9

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Letramento. 4.
Formação de professores. I. Gonçalves, Adair Vieira. II. Pinheiro, Alex-
andra Santos. III. Leal, Rosa Myriam Avellaneda.

A todos/as los/las participantes de La Cátedra Unesco para el
“Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en Améri-
ca Latina con base en la Lectura y La Escritura”.



Sumário

Prefácio	07
Introdução	11
“Letramento do professor”: Investigações desde uma perspectiva sociocultural dos estudos de letramento <i>Luanda Rejane Soares Sito & Paula Baracat de Grande</i>	17
O Ensino de Literatura: a questão do Letramento Literário <i>Alexandra Santos Pinheiro</i>	37
Clubes de lectura: Una oportunidad para el aprendizaje permanente <i>Juan A. Núñez Cortés</i>	59
El plan lector y la comprensión de lectura en los estudiantes de primer semestre <i>Adriana Gordillo Alfonso y María del Pilar Flórez Ospina</i>	75
O gerenciamento das vozes enunciativas <i>Eliana Merlin Deganutti de Barros</i>	95
La literatura para la promoción y animación a la lectura y la escritura en la escuela y la comunidad <i>Mercedes Guanchez</i>	125
La escritura con un propósito: La producción de textos auténticos en contextos significativos <i>Rosa Myriam Avellaneda Leal</i>	139
(In)eficácias de estratégias de ensino de língua estrangeira próxima à língua materna <i>Edenize Ponzio Peres</i>	167
Fundamentos da Alfabetização Integral e Integrada <i>Leonor Scliar – Cabral</i>	185
Dados dos autores	207



Prefacio

Lectura y escritura y los caminos de la cultura democrática

Sergio Serrón Martínez¹

La Cátedra Unesco para el “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura” es una organización internacional e interinstitucional, que reúne ocho países sedes (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela) y 26 subsedes, cifras que se verán acrecentadas en un futuro inmediato con el anunciado ingreso de Brasil, cuyo interés ratifica este volumen, Guatemala y Uruguay. Ha sido acogido por la UNESCO dada su relevancia en la conformación de esa imprescindible cultura democrática que abre surcos propicios para generar un mundo mejor, y, como dice el nombre de nuestra organización, de calidad y equidad. Se ha centrado en la investigación integrada de la problemática de la lectura y escritura en la región con una orientación discursiva, imprescindible para entender no sólo la realidad educativa continental sino su variada y cambiante realidad político-social, y como consecuencia directa de esas investigaciones altamente especializadas, ha incidido en la docencia, en todos los niveles, y en la formación docente. Entre sus productos tangibles se encuentran los

¹ Cátedra Unesco para el “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura” – Venezuela - Instituto Venezolano para la Investigación Lingüística y Literaria Andrés Bello - Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Congresos Internacionales, que complementan reuniones y encuentros locales y regionales, seminarios, cursos de postgrado y publicaciones que pueden consultarse en las diversas webs de la organización (<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/>).

El V Congreso se realizó en Caracas del 17 al 19 de junio de 2009, bajo la responsabilidad de la Sede Venezuela de la Cátedra establecida en el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias Andrés Bello de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con la colaboración de sus subsedes (Universidades de Carabobo, Central, de los Andes y Cecilio Acosta) y sus seis núcleos institucionales (vid: <http://www.catedraunescovenezuela.org/>).

Los objetivos académicos planteados fueron cumplidos con alto nivel por los conferencistas, foristas y ponentes. Se centraron en conocer los avances en la investigación y en las experiencias didácticas de la lectura y escritura en América Latina, tanto en los países que conforman la Cátedra como en los demás; evaluar el impacto de la Cátedra UNESCO en la educación en América Latina, a través de informes y presentaciones y reflexionar en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en instituciones de Educación Superior, que, por su sentido multiplicador, constituye un área relevante en el trabajo regional.

Los resultados en lo estrictamente estadístico y académico superaron ampliamente las expectativas: un total de 455 participantes, representaron 17 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay, Venezuela, Cuba, Guatemala, Canadá, México, USA, España, Francia, Italia y República Checa) y 105 instituciones educativas, fundamentalmente universidades. 17 conferencias y 2 foros constituyeron la columna vertebral ya que estuvieron a cargo de connotados especialistas no sólo de los países miembros de la Cátedra sino de otros también extra regionales y 232 ponencias en las 12 áreas convocadas, mostraron el alto nivel del interés despertado.

En ese contexto, se consideraron vitales y fermentales no sólo los contactos en los espacios académicos sino también los que necesariamente se darían, y efectivamente se dieron, en los extra académicos (sociales, culturales, recreacionales).

Este libro “Leitura e escrita na América Latina: Teoria e prática de letramento (s)” es una demostración de estos contactos tan productivos.

En efecto, como señalan sus editoras, la idea surgió en el marco de las múltiples posibilidades de reunirse – al fin y al cabo un congreso es, antes que nada un encontrarse y reencontrarse con quienes se comparten intereses y preocupaciones – y, en función del reconocido alto nivel del trabajo académico, se abría la posibilidad de participar activamente en la difusión de sus productos. Y ese esfuerzo, se concreta en este texto que, en buena medida, refleja lo que fue el V Congreso, plural, multinacional, abierto.

No es el único, por supuesto, ya que además se cuenta con una edición en versión digital de sus Memorias, otra en papel en proceso, algunas revistas que han anunciado su disposición de recoger en números monográficos los trabajos de áreas específicas y, otras que han acogido en sus ediciones regulares, textos enviados por nuestros expositores. Pero aun compartiendo este rol que avala los resultados del V Congreso, este volumen cumple a cabalidad con la integración de Brasil, un país de tradición muy avanzada en la investigación tanto educativa como la específica en esta área de lectura y escritura, en este creciente movimiento continental.

Disfrute el lector entonces de este conjunto de alta calidad pero, sobre todo, profundamente integrador. Seguramente evocará trabajos en su propio país y lo estimulará a recorrer los caminos tan variados como efectivos para buscar información sobre lo que se está haciendo en este campo fundamental para la construcción democrática: al fin y al cabo, disponer con libertad de la información requerida es, también, un pilar de la cultura democrática.

Febrero de 2010.



Introdução

Quando os organizadores desse livro inscreveram-se no “*Quinto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura*”, pensaram na possibilidade de conhecer o trabalho dos pesquisadores latino-americanos. Além disso, seria o evento adequado para poderem, também, divulgar suas pesquisas, parte delas resultado do projeto de extensão: “Formação Continuada de professores: caminhos para o Letramento”, financiada pelo Proext/MEC em 2009. Os debates foram organizados por temáticas afins, as conferências contaram com nomes renomados e abarcaram todos os âmbitos da discussão da escrita e da leitura: dentre esses nomes citamos Delia Lerner e Patrick Charadeau.

Envolvente também foi o contato com professores universitários da Colômbia, Venezuela, México, Uruguai, Chile e Brasil, unindo-se aos países latino americanos, tivemos em nosso círculo um representante da Espanha. Os dias que passamos lá foram de estudo, debates, troca de experiências. Dessas prazerosas conversas, surgiu a proposta de organizar um livro que trouxesse vozes de diferentes países da América Latina. O resultado está apresentado neste livro, que encerra exemplos da pesquisa sobre o ensino da escrita e da leitura em diferentes perspectivas, em diferentes países. Decidimos manter os textos dos autores, no idioma de suas produções, o espanhol, almejando maior distribuição e divulgação no Brasil e fora, além de preservar as especificidades, muitas vezes, “intraduzíveis” de um idioma a outro.

Neste livro, procuramos apresentar uma gama de artigos de autores das diversas regiões do Brasil que trabalham com a temática da escrita, letramento e formação docente. Assim, a produção vai de MS, SC, SP, PB, PR e chega à América do Sul e Europa, representada pelo trabalho de Juan A. Núñez Cortés.

Sobre a composição do volume

Luanda Rejane Soares Sito e Paula Baracat de Grande, pesquisadoras da UNICAMP-Universidade de Campinas- discutem a perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento, partindo de investigações brasileiras do grupo Letramento do Professor – coordenado pela professora Dra. Ângela Kleiman, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. As autoras investigam as práticas de letramento em diferentes contextos: nas escolas, em comunidades minoritárias e na formação de professores. Com o objetivo de discutir a escrita como prática sociocultural e mantendo um olhar crítico sobre as práticas dominantes de ler e escrever, trazem como exemplo duas investigações, de base qualitativo-interpretativa e etnográfica, que possuem uma concepção dialógica bakhtiniana de linguagem em sua base teórica. Ambas desejam contribuir para a desconstrução das relações de poder e para a desnaturalização das concepções valorizadas sobre a escrita. O artigo das autoras reflete sobre a necessidade de situarmos as práticas de leitura e de produção de textos. Defendem que o ensino da leitura/escrita deve ocorrer a partir das práticas discursivas da comunidade em que ocorre o letramento.

Alexandra Santos Pinheiro, por sua vez, trabalha pela perspectiva da formação do leitor literário. Em seu texto, defende a necessidade de o professor vivenciar práticas de leitura diversificadas, trazer para suas aulas textos literários que fazem parte do cotidiano dos alunos: novelas voltadas ao público juvenil, desenhos animados, cadernos de poema, filmes, etc.

A pesquisadora, por fim, chama a atenção para a relação entre formação de leitores e questão socio-econômica. O espanhol Juan A. Núñez Cortés trata dos clubes de leitura. Após lembrar-se de iniciativas realizadas por instituições públicas e privadas, apresenta exemplos de clubes de leituras incorporados por bibliotecas públicas para promover o empréstimo de materiais entre crianças, jovens e adultos. Trata dos critérios de funcionamento, de seleção das obras e da participação da comunidade nessa ação.

O capítulo *El plan lector y la comprensión de lectura en los estudiantes de primer semestre*, das professoras e pesquisadoras Adriana Gordillo Alfonso y María del Pilar Flórez Ospina, da Colômbia, aborda o ensino da língua e da escrita pela perspectiva da Linguística Cognitiva. A investigação procurou perceber a relação que estudantes universitários de uma determinada Universidade da Colômbia mantinham com a leitura e a escrita. Como resultado, as pesquisadoras indicam que a condição social e econômica dos estudantes apresenta implicações para o processo de compreensão de leitura.

O capítulo de Eliana Merlin Deganutti de Barros, com base nos fundamentos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto pelo Grupo de Genebra e na discussão dos conceitos de dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa, apresenta resultados de análise do gerenciamento das vozes colocadas em cena no processo discursivo, a partir de ações de linguagem configuradas no gênero crítica de cinema. Essa análise busca contribuir para a abordagem dessa categoria enunciativa no processo da leitura e produção textual, tendo como foco um gênero textual do jornalismo opinativo.

O capítulo da professora e pesquisadora Venezuelana Mercedes Guanchez aborda o ensino da Literatura nos meios escolares e nas comunidades. Aponta a necessidade de pensar a leitura como uma prática social (sociocultural), que influencie a formação de sujeitos de pensamentos críticos. O texto de Guanchez traz resultados de uma investigação em torno

do compromisso da escola, da comunidade e dos professores no processo de formação de leitores.

O trabalho da professora e pesquisadora colombiana Rosa Myriam Avellaneda Leal apresenta o resultado de uma pesquisa cuja finalidade foi identificar as causas do crescente número de reprovações, desistências e baixos rendimentos dos estudantes universitários. Após identificar a falta de habilidade de leitura e a de escrita que marcavam a maior parte dos acadêmicos, a autora propôs uma prática pedagógica em que o estudante era convidado a produzir o gênero textual que mais lhe agradasse e a escrever apenas sobre temas escolhidos por eles. A investigação foi realizada à luz dos princípios teóricos da sócio-histórica da aprendizagem, da psicologia cognitiva e da teoria da linguagem como mediadora do conhecimento, das interações sociais e de outras formas de representação da realidade. O resultado desse trabalho pode ser conferido no sétimo capítulo da presente obra.

Edenilze Ponso Peres aborda a questão do ensino da segunda língua, no caso de seu estudo, do espanhol. Analisa dois materiais didáticos utilizados no curso de Letras de uma universidade pública federal: um livro didático e uma apostila com textos selecionados pelo professor da disciplina. A autora demonstra que os textos coletados, por poderem ser escolhidos a partir de temáticas que dialoguem com os alunos, apresentam mais interação com os eles.

A professora Leonor Scliar-Cabral, pesquisadora do CNPq e professora *Emeritus* da Universidade Federal de Santa Catarina, leva o leitor a refletir sobre os fundamentos filosóficos, científicos e metodológicos da alfabetização integral e integrada, na Proposta Scliar de Alfabetização – Guia para o professor. De acordo com Scliar-Cabral, a principal integração consiste em não divorciar as ciências humanas das ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pelo ambiente. A alfabetização integral parte do

pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: cognição, afetos, sociabilidade, o físico e o estético, em vasos comunicantes, que deverão levá-lo ao exercício da cidadania e à realização pessoal, com a capacidade para entender os textos escritos que circulam em sociedade e para produzir os de que necessita. Ilustram os fundamentos os critérios para a introdução dos grafemas e a forma de organizar as atividades. Dois anexos da Proposta Scliar de Alfabetização – Guia para o professor e da cartilha VIVI os exemplificam.

A coletânea de textos deste volume procura demonstrar uma sintonia entre os professores pesquisadores latino americanos (e do pesquisador espanhol) diante dos questionamentos sobre a urgência de pensarmos formas de suprir as deficiências de crianças e jovens diante da leitura e da escrita.

Os organizadores



“Letramento do Professor”: Investigações desde uma perspectiva sociocultural dos estudos de letramento

*Luanda Rejane Soares Sito
Paula Baracat de Grande*

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a perspectiva sociocultural dos Estudos do Letramento², tomando como base pesquisas brasileiras desenvolvidas no grupo de pesquisa *Letramento do Professor*, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. O grupo, coordenado pela Profa. Dra. Ângela Kleiman, do Departamento de Linguística Aplicada, tem como enfoque práticas escolares e não escolares de letramento, com ênfase nas práticas de comunidades minoritárias³ e no contexto de formação do professor. As pesquisas que serão apresentadas, bem como o grupo *Letramento do Professor*, têm como preocupação central promover um exame crítico de práticas de letramento dominantes (de acadêmicos e burocratas). Consideramos, assim, que esse enfoque de pesquisa pode contribuir para desnaturalizar as concepções valorizadas sobre a escrita.

2 Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia e Patricia Ames (2004) propõem para essa vertente teórica, em língua espanhola, o termo *Nuevos Estudios de Literacidad*.

3 Compreendemos o conceito de comunidades minoritárias como “aquelas populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Para apresentar este trabalho, dividimo-lo em duas seções: na primeira, apresentamos o grupo de pesquisa Letramento do Professor, expondo sua perspectiva teórica, seu processo de constituição e o campo de estudos no qual está situado. Na segunda, mostramos a partir de exemplos da perspectiva do grupo, as investigações desenvolvidas em nossas pesquisas de mestrado: a primeira, desenvolvida por Paula De Grande, tem por objeto a investigação e a construção de identidades profissionais de professores em formação continuada; e a segunda, realizada por Luanda Sítio, investiga o uso da escrita em contexto de atuação política de uma comunidade quilombola.

2. O grupo Letramento do Professor

O Núcleo de Pesquisa *Letramento do Professor* constituiu-se em 1991, em resposta a uma solicitação de um município do interior do estado de São Paulo por assessorias na área de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Nessa ocasião, os pesquisadores do grupo já desenvolviam trabalhos na área da leitura desde 1984. Desde esta época, o grupo trabalhou cinco projetos temáticos ou integrados, promoveu várias defesas de tese e de dissertação, ações que levaram a publicações na área dos Estudos do Letramento.

As pesquisas do grupo, que hoje compartilham os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem sociocultural dos Estudos do Letramento, nasceram de leituras de trabalhos no campo de investigações denominado “New Literacies Studies”. Essa perspectiva se configurou como um movimento que, entre outros, caracterizaram a chamada “Virada Social”, a qual marca a mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centrada na escrita e no indivíduo e sua mente – para se preocuparem com a interação e a prática social (GEE, 2000).

As principais fontes desse referencial teórico foram as obras dos antropólogos Brian Street e Shirley Brice Heath. As pesquisas de ambos, desenvolvidas no final da década de 1970 e início da década de 80 (ele

trabalhando em vilas do Irã, e ela pesquisando diferentes comunidades da Carolina do Norte – Estados Unidos da América), mostram que, para muitos sujeitos, as práticas de escrita realizadas na escola eram diferentes das práticas que os mesmos viviam em outras esferas de sua vida (religiosa, comercial ou familiar), o que fez com que defendessem a pluralidade de práticas de letramento, ou a existência de *literacies*, no plural.

A obra inaugural dessa perspectiva no Brasil chama-se “Os significados do Letramento”, organizada por Angela Kleiman, em 1995. Além de retomar as pesquisas de Street e Heath, a pesquisadora, no artigo de abertura do livro, ressalta que esses estudos se alargaram para descrever as condições de usos da escrita, principalmente enfocando as práticas de letramento de grupos minoritários. Dessa forma, “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

O livro está composto por um conjunto de artigos que discute os letramentos na realidade brasileira. Esses artigos foram organizados em três temas relevantes no Brasil: *oralidade e letramento, não-escolarizados na sociedade letrada, analfabetismo e letramento*. A perspectiva apresentada considera que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme a mudança dessas condições. O letramento é, assim, concebido como prática discursiva de determinado grupo social.

Hoje, o Núcleo *Letramento do Professor* abriga diversos grupos que visam investigar as práticas sociais de uso da escrita de agentes de letramento escolar e não escolar, levando em conta seus contextos de atuação e a formação de uma identidade profissional. A base do Núcleo foi ampliada, incluindo atualmente pesquisadores e líderes de pesquisa das universidades Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade

de Taubaté (UNITAU), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), além de uma ONG, a Ação Educativa, como podemos ver no mapa em anexo⁴. O Núcleo tem sido responsável pela formação de mestres e doutores, pela orientação de alunos de iniciação científica e pela publicação de livros, coletâneas e artigos com os resultados da pesquisa sobre letramento e formação de professores e outros agentes de letramento.

As pesquisas do grupo estão centradas no discurso, na microanálise da interação e em eventos de letramento que são observados usando um enfoque etnográfico. Também podemos apontar como característica comum às pesquisas do grupo a perspectiva qualitativa e interpretativa de pesquisa.

A concepção de linguagem que sublinha as pesquisas é o dialogismo do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN [VOLOSHÍNOV], 1995). As relações dialógicas, que caracterizam a linguagem como interativa, não são entendidas a partir de uma perspectiva restrita de diálogo face a face, pois todo enunciado é dialógico em seu interior, é constituído pelos discursos dos outros. A dialogicidade se encontra tanto no discurso alheio que constitui um enunciado – os já ditos – como também na orientação de todo enunciado a um *discurso-resposta futuro* (BAKHTIN, 1988, p. 89).

2.1. Estudos do letramento: o que são?

Os trabalhos do grupo foram se diferenciando das pesquisas que tinham a alfabetização (como habilidade individual) como foco e, ao mesmo tempo, delineavam um novo conceito – letramento. Após um período em

⁴ Anexo 1.

que os termos letramento e alfabetismo foram usados, o primeiro se impôs e passou a ter grande uso tanto na esfera acadêmica como na escolar. Em síntese, o conceito surgiu no meio acadêmico na tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) daqueles sobre a alfabetização. Esta última é considerada como uma prática de letramento que é dominante no meio escolar e que “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Os estudos de letramento são baseados na visão de que ler e escrever só fazem sentido quando estudados no contexto das práticas sociais e culturais dos quais são uma parte. A autora destaca estudos em que letramento é adotado para significar uma prática discursiva de um determinado grupo social em um determinado contexto, o que implica a existência de várias práticas de letramento, não somente de um letramento. A partir disso, afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (*ibidem*, p.19).

Dentro dessa perspectiva, as práticas de letramento são consideradas como determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam conforme a mudança dessas condições. Por isso, partimos do pressuposto de que o letramento é situado (KLEIMAN, 2001).

Entre os pesquisadores de fala hispânica que estudam os impactos sociais da escrita, houve também um movimento para separar os dois termos – alfabetização e letramento –, mas diferentemente do que aconteceu no Brasil, o termo equivalente – *literacidad* – parece não ter sido fortemente adotado. Sobre isso, a sociolinguista Virginia Zavala (2002) discute essa iniciativa e destaca que algumas definições – até o momento – parecem não estar claras, e questiona:

Quais termos teremos que escolher para falar da escrita como uma prática social? Por isso, em lugar de “alfabetización” ou “lecto-escritura”, proponho o termo “literacidad”, pois com ele se faz referência a um fenômeno social que não se restringe a uma aprendizagem técnica no âmbito educativo. Se “literacidad” pressupõe uma tecnologia que tem que ser aprendida, este conceito marca a dimensão tecnológica nas práticas sociais situadas que derivam seus significados dos contextos sócio-culturais dos quais são parte. (p. 15)⁵

A autora também faz um paralelo com o termo em português, ao afirmar que “enquanto estudiosos no Brasil conseguiram consolidar o neologismo letramento⁶ para preencher um vazio semântico, nos países de fala hispânica ainda não se chegou a nenhum consenso”⁷ (p. 17). Os termos como “escribabilidad”, “escrituralidad”, “literalidad” ou “cultura escrita” não chegaram a generalizar-se no campo da Sociolinguística, da Educação, da Antropologia ou dos Estudos Culturais.

A fim de examinar as práticas de letramento como práticas sociais situadas, ou seja, posicionadas em relação a instituições sociais, como a educação, e às relações de poder que as sustentam, o olhar etnográfico se torna relevante para a pesquisa. Esse olhar é direcionado para a situação na qual se usa a escrita, com o objetivo de descrever o que está aconte-

5 Tradução das autoras: “¿Qué términos tendremos que elegir para hablar de la escritura como práctica social? Por ello, en lugar de “alfabetización” o “lectoescritura”, propongo el término “literacidad”, pues con él se hace referencia a un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo. Si bien literacidad presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnológica en prácticas sociales localizadas que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte. (p. 15)”

6 Magda Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação de Minas Gerais, discute no artigo “Alfabetização: a ressignificação do conceito” o movimento histórico desses dois termos no campo dos estudos educacionais no Brasil.

7 Trecho traduzido pelas autoras: “mientras que estudiosos en el Brasil han logrado consolidar el neologismo letramento para llenar un vacío semántico, en los países de habla hispana todavía no se ha llegado a ningún consenso” (p. 17).

cendo e o que as pessoas fazem com a escrita, ao invés de julgar o que os sujeitos não fazem a partir do que o pesquisador faz (STREET, 2008)⁸.

Nesse sentido, Barton (2000) ressalta que a teoria sociocultural do letramento favorece maneiras particulares de fazer pesquisa, as quais priorizam o exame detalhado de instâncias particulares de práticas sociais.

3. Práticas de letramento: formação de professores e comunidades minoritárias

As pesquisas de mestrado por nós desenvolvidas no grupo *Letramento do Professor* estão inseridas na perspectiva crítica e transdisciplinar da Linguística Aplicada, cujo objetivo central é criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (MOTTA LOPES, 2006). A configuração desse objeto complexo traz a necessidade de pensar uma LA que dialogue com teorias das Ciências Sociais e Humanas, bem como com outros campos do conhecimento cujas contribuições sejam necessárias para a investigação, constituindo um campo transdisciplinar. A visão crítica implica, além de um olhar voltado ao detalhe dos usos da linguagem e práticas de letramento, refletir sobre o retorno da pesquisa, para quem ela serve e como seus resultados podem ser utilizados. Ao adotar uma postura responsável e ética, é possível, de acordo com Kleiman (2003), contribuir para avançar o estado do conhecimento sobre o letramento e os agentes envolvidos nesse processo. Essa perspectiva empoderadora também caracteriza as pesquisas do grupo.

De caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MASON, 1998), as pesquisas partem da perspectiva dos Estudos de Letramento que lhes confere um desenho teórico-metodológico específico.

⁸ Palestra intitulada “Etnografia e pesquisa no campo dos estudos do letramento”, proferida no Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, em 15 de agosto de 2008.

co. Essa abordagem demanda, segundo Vóvio e Souza (2005), combinar um conjunto diverso de situações investigadas, de dados gerados nas investigações e de documentos institucionais. As autoras afirmam que

tais informações não são obtidas em uma abordagem estritamente quantitativa ou que desconsidere que os usos da linguagem são construções sócio-históricas, forjadas nos contextos específicos de sua produção. Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre esses e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento. (p. 50)

Tal perspectiva traz implicações de várias ordens: políticas, éticas, metodológicas, entre outras. Por isso, escolhemos enfocar, na descrição de nossas pesquisas, as implicações políticas da abordagem dos Estudos de Letramento.

3.1. A formação de professores

Paula De Grande pesquisa a construção de identidades profissionais de professores em formação continuada⁹. Nesse contexto, diferentes vozes relacionadas a conceitos, teorias e práticas concernentes à profissão docente emergem no discurso de professores e formadores engajados no processo de ensino/aprendizagem. Partindo da premissa de que tal processo é identitário, visamos mostrar as identificações dos professores com pessoas, práticas, conceitos e teorias, cotejando-as com as dos formadores acadêmicos.

A perspectiva socioantropológica dos Estudos de Letramento traz à pesquisa um olhar para as práticas sociais como situadas, ou seja, um en-

⁹ Pesquisa de mestrado intitulada “Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada”.

foque etnográfico na compreensão do que ocorre no curso de formação continuada. Esse estudo também é relevante para a pesquisa na medida em que foi uma das bases teóricas do curso de formação continuada observado¹⁰. A mudança na perspectiva dos estudos sobre o letramento se faz relevante, pois só podemos pensar que práticas de letramento constroem e reconstróem identidades múltiplas a partir de uma abordagem socio-cultural do letramento, diferentemente da concepção de que existiria um único letramento e que este teria os mesmos efeitos, positivos e universais, a todos que o dominam.

O curso dirigido a professores alfabetizadores foi oferecido pelo grupo *Letramento do Professor* em uma parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo através do programa de formação continuada “Teia do Saber”, vigente de 2003 a 2008. As práticas nas quais os sujeitos se envolveram no curso de formação continuada foram tomadas como práticas de letramento, as quais são perpassadas por conflitos a partir das concepções teóricas do curso (da área de linguagem), e das orientações discursivas dos participantes (escolar, pelos professores; acadêmica, pelos formadores).

A perspectiva do grupo *Letramento do Professor* parte da premissa de que a formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional (KLEIMAN, 2006). A formação profissional e a aprendizagem envolvida nesse processo são identitárias, pois possibilitam o contato e a apropriação de diferentes vozes sociais em práticas sociais específicas – incluindo as práticas de letramento. Essas práticas em que os sujeitos se engajam, por sua vez, envolvem o alinhamento dos professores em formação continuada a valores, crenças e interesses particulares, o que não é fixo e permanente, podendo mudar conforme as práticas em que se está envolvida, com que interlocutores se está dialogando, em que instituição. Tanto identidades quanto letramentos

10 Para mais detalhes sobre a configuração do curso, ver Valsechi (2009).

são situados, dependentes dos contextos e mudam conforme a situação de comunicação. Essa abordagem difere da que enfoca os resultados acabados relacionados à formação do professor e a sua identidade – tomada como fixa – e se centra na observação do processo de formação profissional e de construção de identidades profissionais.

Conhecer os conflitos e as identificações que ocorrem no processo de aprendizagem é importante para repensar a atuação dos formadores de professores e refletir sobre como melhorar a interação entre esses diferentes agentes na formação continuada. Dessa forma, a investigação retira o foco do professor e enfoca nosso próprio fazer como formadores de professores. As análises de interações, de textos escritos (por formadores e professores) e de entrevistas (com alguns professores) têm como meta, através dessa mudança de foco, contribuir para desconstruir estereótipos sobre o professor. A visão mais comum acerca dos professores, frequente nos meios de comunicação e na academia, é aquela que os vê como meros consumidores de saberes, inclusive como não leitores, como vemos em reportagens de revistas brasileiras¹¹ que trazem a imagem estereotipada do professor como aquele que não sabe. Desconstruir essa representação implica contribuir para o empoderamento desse grupo profissional.

3.2. Letramento em uma comunidade quilombola

A segunda pesquisa¹², que foi desenvolvida por Luanda Sítio, possui como objeto um processo de emergência e difusão de práticas de letramento numa comunidade quilombola¹³, localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul (Brasil), que vivencia um processo de titulação

11. Ver exemplo no Anexo 2.

12. Pesquisa de mestrado intitulada “Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul.”

13. Quilombos são semelhantes ao que chamam *palenques* na Venezuela e na Colômbia.

de suas terras desde o final de 1990. Os objetivos da pesquisa são descrever e analisar as práticas de letramento vivenciadas por líderes locais que resultaram ou emergiram da luta pela terra, ao longo da tentativa de diálogo com o poder público, decorrente do acesso à titulação que lhes assegura as terras como um direito étnico – o artigo 68 da Constituição Federal de 1988. Neste trabalho, compreendemos a identidade quilombola como singular, na medida em que entendemos o *quilombo* como uma unidade social baseada em novas solidariedades, a qual está sendo construída a partir de formas de resistência que se consolidaram historicamente e do advento de uma existência coletiva capaz de se impor às estruturas de poder que regem a vida social (ALMEIDA, 2002, p. 79).

Esses grupos historicamente foram conhecidos como “comunidades negras rurais”, “terras de preto” ou “comunidades negras urbanas”. Hoje são reconhecidos como “comunidades remanescentes de quilombos”. A Constituição Federal brasileira de 1988, cem anos após a data oficial de abolição da escravatura, conseguiu, pela primeira vez, incorporar demandas de sua população negra. Dentre essas demandas, estavam a regularização e a titulação de territórios “remanescentes de quilombos”. Mas foi só na década de 1990, mais precisamente no final dela, que as comunidades remanescentes de quilombo ganharam visibilidade na esfera pública. Com isso, embora muitas dessas comunidades lutem há mais de um século por suas terras; é a partir desse período que elas se inseriram em uma disputa diferenciada no contexto brasileiro: a luta pela terra com base no reconhecimento étnico¹⁴. Nesse contexto, somaram-se novos atores sociais, como o Ministério Público Federal e Estadual, na área jurídica; o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que rege as instruções normativas e regulariza a titulação; as Universidades, que

14. Para ver mais sobre a questão legal do reconhecimento étnico quilombola, ver Almeida (2007) e Almeida (2002).

contribuem com seus quadros técnicos na elaboração dos estudos e relatórios socioantropológicos; os Movimentos Sociais Negros, assessorando e mediando esses contatos, bem como governos e prefeituras locais, no gerenciamento das políticas públicas destinadas a essas populações.

O processo de titulação de terras vivenciado por essas comunidades exigiu a constituição de uma Associação Comunitária para que interagisse com o Estado. Essa estrutura necessitou de atividades letradas para seu funcionamento, com as quais os líderes quilombolas tiveram que lidar.

Na experiência da comunidade que participa desta pesquisa, houve uma doação em testamento das terras que já habitavam 62 anos antes da abolição, ou seja, ainda no período escravista um grupo de doze escravos recebeu em herança parte das terras de uma fazenda ao sul do Brasil. Por isso, o testamento (que ficou sob seus cuidados) se tornou um elemento escrito de grande valor para a identidade desse grupo quilombola. No entanto, ainda que tivessem o documento (testamento), ele não foi suficiente para lhes assegurar as terras. Como Heath (1982) aponta em seu trabalho, essas experiências cotidianas de interação com a escrita – que se repetem na história – vão constituindo localmente os valores e usos associados a ela.

Além da constituição da Associação local, os líderes dessa comunidade, por conta do processo de titulação, passaram a circular em variadas esferas nas quais os eventos eram mediados pela escrita ou nos quais a escrita era visibilizada. Como exemplos, há um evento de letramento típico da Associação Comunitária, o registro em ata das reuniões realizadas no local, e também o uso do “caderno”, uma produção escrita local que já revela algumas apropriações dos usos da escrita na esfera política¹⁵. O aumento do uso da escrita decorrente do processo de luta pela terra com base num direito étnico-racial traz

15. Anexo 3.

reflexões sobre o uso da escrita e sobre construções identitárias. No que se refere à constituição das práticas de letramento nesses eventos, Street indica que

os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação (STREET, 1995a *apud* SOARES, 2004, p. 105).

Dessa forma, ao olharmos as experiências de comunidades tidas como minoritárias, revemos a compreensão das práticas de letramento, percebendo-as como “social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Além disso, há o desafio de realizar uma análise desde uma perspectiva interacional e socio-histórica que supere os “limites do local”, com o intuito de entender as práticas de letramento locais em relação às relações de poder inseridas em uma história (COLLINS; BLOT, 2003); e, junto a isso, promover um olhar crítico para as práticas de letramento dominantes presentes nas tentativas de diálogo entre o estado e as comunidades minoritárias. A nosso ver, ao levarmos em consideração a história local da comunidade, mostramos que sua situação atual de vulnerabilidade e exclusão é um resultado da história.

Esse trabalho, situado no campo aplicado dos estudos da linguagem, parte de uma abordagem de pesquisa interpretativa e possui o compromisso de aproximar-se da perspectiva dos participantes, a fim de entender como eles compreendem o processo de emergência de práticas de escrita que vivenciam. O enfoque da linguagem tem permitido um olhar acurado e crítico frente aos conflitos vivenciados no local. Esta perspectiva linguístico-discursiva pode contribuir para a compreensão

de aspectos pouco abordados sobre a história dos usos da escrita pela população negra no Brasil.

4. Considerações finais

O objetivo de nossa apresentação no *V Congresso de la Cátedra UNESCO para el “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura”*, ocorrido em Caracas, Venezuela, foi compartilhar, a partir do trabalho de nosso grupo de pesquisas, um pouco do que se faz no campo dos Estudos de Letramento no Brasil.

Os Estudos de Letramento implicam olhar e interpretar as práticas sociais que envolvem a escrita, como nos casos apresentados de um curso de formação e do processo de luta pela terra de uma comunidade quilombola, de forma diferenciada, voltada à situação em que tais práticas ocorrem. Dessa forma, ler e escrever só fazem sentido quando estudados no contexto das práticas sociais e culturais dos quais são uma parte.

A partir dessa perspectiva, o grupo *Letramento do Professor* enfoca o letramento situado de agentes sociais (KLEIMAN, 2001). Para nossas pesquisas, a perspectiva situada e sociocultural dos Estudos de Letramento, como apontam Kleiman e Borges da Silva (2008, p. 18), ao adotarem um modelo situado das práticas de uso da língua escrita, inclui, necessariamente, em toda e qualquer descrição ou explicação sobre os usos da escrita, o contexto da situação, ou seja, “todos os elementos do cenário que compõem a situação comunicativa: tempo, local, participantes, suas respectivas imagens e posições, o que aconteceu antes, as projeções sobre o que está por vir”. Essa visão das práticas sociais de leitura e escrita envolvem, então, aprender a buscar, a continuar aprendendo e a circular por diferentes práticas de letramento conforme a demanda de cada uma delas, conforme as diferentes situações do cotidiano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, pp. 45-83.

ALMEIDA, Lúcio. **Remanescentes das comunidades dos quilombos: a identidade como fundamento ao direito à terra**. Trabalho de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2007.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Routledge: London e New York, 2000.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. Hucitec: São Paulo, 1988.

BAKHTIN, M. [Voloshinov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. Hucitec: São Paulo, 1995.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 45-66.

COLLINS, James & BLOT, Richard K. **Literacy and literacies: texts, power, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DE GRANDE, Paula. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado). Campinas, São Paulo, 2010.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2006

GEE, James Paul. The New Literacy Studies and the "Social Turn". In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. Routledge: London & New York, 2000.

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

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 342 p. p. 39-68.

_____. Angela B. (org.). Interações Assimétricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, 1. ed., 1991, 155 p.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

_____. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-61.

_____. Avaliando a compreensão letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Ribeiro, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003. pp. 209-225.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise. (orgs.). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. pp. 75-91.

_____. BORGES DA SILVA, Simone B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, Maria Socorro; KLEIMAN, Angela B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFERN, 2008.

SÍTIO, Luanda. **Ali tá a palavra deles**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Campinas, São Paulo, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: SECAD/MEC. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. pp. 87-94.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. pp. 189-213.

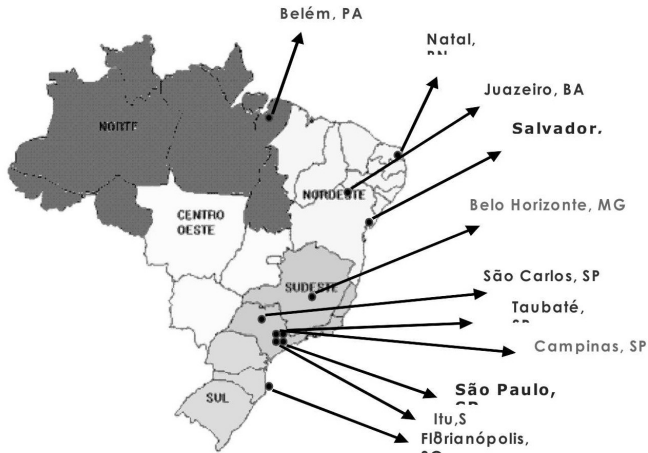
STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Series Cambridge studies in oral and literate culture.

VÓVIO, C. L. Entre discursos: sentidos, prácticas e identidades lectoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZAVALA, Virginia. **(Des)encuentros con la escritura**: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2002.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (ed.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

Anexo 1 - Mapa do Núcleo Letramento do Professor



Anexo 2 – Reportagem *Escola para professores*
 “Grande parte dos docentes no Brasil se formam sem saber o que vão e como ensinar”.
 (Revista Veja, 13 de Maio de 2009.)

Educação

ESCOLA PARA PROFESSORES

Os candidatos a ensinar na rede pública de São Paulo terão agora de frequentar um curso para reforçar os conhecimentos teóricos — e as técnicas didáticas

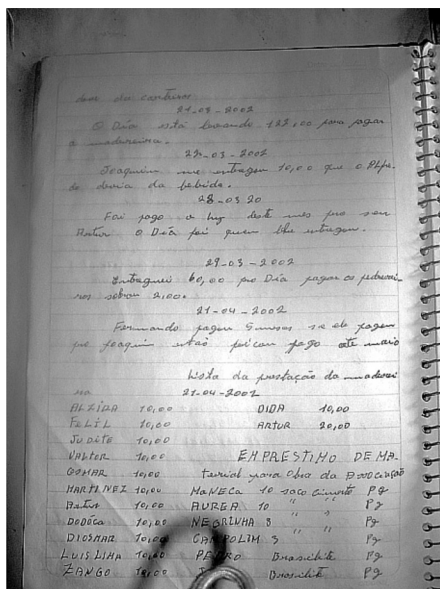
CARLA PEREIRA
 Um propósito bem diferente do dos tradicionais cursos de aperfeiçoamento de docentes. Enquanto esses últimos focam apenas em uma questão de conhecimento para quem já dá aula em escolas públicas, o novo curso vai ensinar os professores antes de eles assumirem a função. A passagem por tal escola não será opcional, mas sim um pré-requisito para se tornar professor. A turma reúne cerca de 3000 candidatos a professores sob o mesmo teto acadêmico. Não conta com quem já trabalha em alguma escola pública — nem com quem já trabalhou em alguma escola particular antes de passar para a rede pública. “A escola de formação de docentes é justificada em nome da melhoria da qualidade da prática em sala de aula e não apenas por sua função técnica. Formar um profissional realmente capaz de exercer sua função”, analisa o coordenador da área de

MAIS INICIAR NA SELEÇÃO
 O governador José Serra e o secretário de Educação Paulo Renato assinaram o novo regulamento de seleção para professores em julho de 2008. O curso vai ser obrigatório para quem se inscrever para o concurso. A turma reúne cerca de 3000 candidatos a professores sob o mesmo teto acadêmico. Não conta com quem já trabalha em alguma escola pública — nem com quem já trabalhou em alguma escola particular antes de passar para a rede pública. “A escola de formação de docentes é justificada em nome da melhoria da qualidade da prática em sala de aula e não apenas por sua função técnica. Formar um profissional realmente capaz de exercer sua função”, analisa o coordenador da área de

de que 3000 professores de São Paulo cursaram este ano em uma prova aplicada em dois dias, cada prova ocorrendo em um dia. Não conta com quem já trabalha em alguma escola pública — nem com quem já trabalhou em alguma escola particular antes de passar para a rede pública. “A escola de formação de docentes é justificada em nome da melhoria da qualidade da prática em sala de aula e não apenas por sua função técnica. Formar um profissional realmente capaz de exercer sua função”, analisa o coordenador da área de

é obrigatório — e não exclusivo — em países de bom ensino, como Coreia do Sul e Finlândia. Em Chicago, considerado um dos países mais eficazes do mundo na formação de seus docentes, pelo menos 30% do currículo nos cursos para professores é composto por dois projetos coligados. “Focamos em uma espécie de residência, prática para os futuros professores. Eles são acompanhados pelos professores mais experientes, que os orientam e indicam as melhores práticas de ensino”, diz o diretor do Instituto de Educação de Chicago, Dan Slingo. Além disso, o currículo inclui um estágio obrigatório em uma escola pública, como disciplina no currículo de licenciatura. Os candidatos precisam passar por um teste antes de assumir o posto apenas depois de aprovados em um concurso. Se não for, a área não é obrigatória. Na educação brasileira, nunca houve nada parecido em um modelo proposto, no entanto, para o curso proposto em São Paulo. E, vice-versa, uma boa notícia não para que

Anexo 3 - Evento de letramento e escrita⁶



16 Fotos de Luanda Sito.



O Ensino de Literatura: A questão do letramento literário

Alexandra Santos Pinheiro

Se, por não ser que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as outras ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, R. *Aula*, 1980, p. 25).

Introdução:

Letramento e Letramento Literário

Os prazerosos diálogos travados com os colegas latino-americanos, professores universitários da Colômbia, Uruguai, Venezuela e Chile, que se reuniram no evento “Cátedra da Unesco” para discutir a questão da Leitura e da Escrita na América Latina permitiram-me perceber que o conceito de Letramento ainda não está estável entre alguns pesquisadores. É em respostas às indagações feitas por esses colegas que opto por iniciar o presente capítulo com um breve histórico sobre a inserção do termo Letramento nas pesquisas e nas práticas pedagógicas de docentes brasileiros. Antes, é preciso salientar que tratar do Ensino de Literatura não é tarefa das mais fáceis. No Brasil, o preço dos livros é elevado, a distribuição de renda é injusta, soma-se a isso a carreira docente, marcada por uma elevada carga horária de trabalho e por salários desmotivadores.

Essa afirmação fica mais clara quando ilustrada em números. O salário médio de um professor brasileiro da Educação Básica que le-

ciona em instituições públicas, com jornada de trabalho de 40 horas semanais é, em média, de R\$ 1.347,00, equivalente a U\$ 550,00. Com esse salário, ele deve pagar o aluguel ou a prestação da casa própria, as contas de água e de luz. Necessita, ainda, comprar o alimento da família, reservar parte para eventuais problemas de saúde, etc. Assim, como exigir que esse profissional também compre livros? Mais uma vez, recorro aos números para lembrar o elevado preço dos livros no Brasil. As obras de Lygia Bojunga, uma das mais importantes autoras da Literatura Infanto-Juvenil brasileira, custam, em média R\$ 25,00 (U\$12,00) e, para adquirir um livro de teoria do Ensino da Literatura, o professor deve desembolsar, em média, R\$40,00 (U\$ 20,00). A meu ver, tal realidade não deve ser desconsiderada quando se deseja tratar do processo de Letramento, no caso desse trabalho, do Letramento Literário.

Para além dos fatos estruturais, deve-se pensar também numa arte que precisa concorrer, principalmente entre os jovens, com os meios midiáticos. Como assegurar o lugar do texto literário quando a internet, os filmes e documentários oferecem imagens, histórias, personagens de forma interativa? Desta forma, ao discutir o Ensino da Literatura pela perspectiva do letramento, procuro, ao longo do texto, tratar da tecnologia, do professor leitor, do acesso ao livro e da formação de leitores. Antonio Candido, importante estudioso da Literatura brasileira, afirmou que essa arte deve ser vista como um direito do ser humano, uma vez que ela contribui para a humanização do leitor:

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1973, p. 18).

O texto que segue dialoga com essa defesa e tenta encontrar caminhos para a redefinição do Ensino da Literatura. O desejo é o de discutir ações que promovam, efetivamente, o senso crítico dos estudantes brasileiros e que lhes possibilite “a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Muitas das informações que sustentam a reflexão estão nos cadernos de registros, resultantes dos cursos de Formação Continuada. Experiências vivenciadas no interior do Paraná e, agora, no interior do Mato Grosso do Sul. Nessas ocasiões, encontro educadores que, apesar de todos os contratempos, mostram-se interessados em ressignificar sua prática docente. É pelo respeito por esses profissionais que direciono o meu discurso.

Acerca do Letramento no Brasil, Magda Soares é o grande referencial para pensarmos o conceito e suas implicações para o processo de ensino da leitura e da escrita. Sua obra *Letramento: um tema em três gêneros* (2006) aponta para o aspecto básico do Letramento: “ler um texto (...) é instaurar uma situação discursiva” (p. 9). Tal afirmativa conduz o educador a repensar as práticas de leitura e de escrita planejadas para a sala de aula. Se é preciso ensinar a ler e a escrever a partir de situações reais de comunicação, em que ouvinte/leitor, relator/escritor tratam de um tema comum, que lhe permita observar as entrelinhas das informações, também se faz necessário, na mesma medida, que as práticas escolares superem o letramento escolar e que dialoguem com as práticas discursivas que movimentam as práticas sociais de seus educandos.

Em princípio, é o que defende o trabalho pela perspectiva do Letramento, que chega ao Brasil nos anos 80 do século XX:

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 07), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo

introdutório, distingue *alfabetização* de *Letramento*: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Angela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (SOARES, 2006, p. 15).

A exposição de como a palavra aparece, mesmo que timidamente entre os estudiosos brasileiros, é seguida da explicação do conceito: “a palavra *literacy* vem do latim *littera* (*letra*), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição” (...). Desta forma, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (2006, p. 17). Dentre as reflexões que o conceito trouxe, existe o repensar sobre os termos analfabetismo. A partir da nova proposta, passou ser possível afirmar que uma pessoa convencionalmente denominada de analfabeta, por não ter as habilidades e competências de leitura e escrita, possa ser considerada Letrada:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita. (...). Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *Alfabetização* (SOARES, 2007, pp. 24-25).

Esse olhar diferenciado para o processo de leitura e escrita promove, de certa forma, a prática docente do professor. Ao invés de receber alunos *analfabetos*, pela nova perspectiva, ele recebe crian-

ças letradas, situadas em práticas discursivas e em contextos sociais de leitura e escrita. Em contrapartida, desperta ainda para o inverso da questão. Pouco se contribui para a formação do educando quando ele se torna **alfabetizado** e não **letrado**. Tal valorização às práticas sociais de leitura e de escrita do aluno é trazida para o Ensino de Literatura. Os cursos de Formação Continuada ministrados para professores de Língua Portuguesa e de Literatura da Educação Básica têm mostrado que, entre a maioria dos docentes, o Ensino da arte literária mostra-se ineficaz. Na maioria das vezes, o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de normas gramaticais, para exemplificar condutas morais ou para atender a necessidade do concurso do vestibular.

Em contraponto a esse modelo, o que significa formar leitores literários pelo arcabouço teórico do Letramento? Quais as práticas literárias encontradas na vivência social dos educandos? São essas indagações que procuro responder nesse artigo que se intitula: “O Ensino de Literatura: a questão do Letramento Literário”, partindo da concepção de que o Letramento Literário é:

Para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma *letramento literário*, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Ao longo da discussão, explico alguns exemplos de práticas sociais de escrita e de leitura em que aparece a Literatura. Os casos, as lendas de uma determinada comunidade, as novelas televisivas, o cinema, as novelas

voltadas ao público adolescente, os desenhos animados. Principalmente entre as meninas, existem os cadernos de poemas escritos por elas ou copiados de autores da tradição literária ou da tradição popular. Quando penso em *Letramento Literário*, observo a necessidade de mostrar ao educando que a Literatura faz parte de suas relações cotidianas. Ela é inerente às relações humanas. Defendo, por fim, que a democratização existe quando a tradição literária se faz conhecer, mas acredito, também, que só a tradição não forma leitores. É preciso dialogar com a tradição popular e com as práticas sociais e culturais do sujeito para que a tradição literária seja ressignificada.

1.2 Ensino de Literatura e Letramento Literário

Se, no Brasil, o Letramento é definido como “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2007, p. 17). O Letramento Literário seria visto, então, como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética. Sempre que possível, dialogamos com o texto de Barthes (1980), usado como epígrafe desse artigo. O estudioso vê o texto literário como “um monumento” capaz de incorporar as demais imagens. Abramovich trabalha na mesma direção e afirma:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Tanto o discurso de Barthes quanto o de Abramovich contribuem para a defesa da Literatura e da formação de leitores. Depoimentos como o do filósofo Sartre amparam esses argumentos. Sartre rememora sua in-

fância camponesa, afirmando que nunca mexeu na terra, nem jogou pedras nos passarinhos, etc. Contudo, para o autor, os livros, foram seus passarinhos, seus ninhos, animais de estimação:

“As densas lembranças e o doce contra-senso das crianças camponesas, em vão os procuraria em mim. Nunca fucei a terra nem procurei ninhos, não colecionei plantas nem joguei pedras nos passarinhos. No entanto, os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais de estimação, meu estábulo e meu campo...” (SARTRE, *apud*: SANTIAGO, 1978, p. 23).

Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai pas herborisé ni lancé des pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne¹⁷ (SARTRE *apud* SANTIAGO, 1978, p. 23).

Nesse sentido, percebemos que é preciso, quando se coloca a Literatura e seu ensino em pauta, defender o seu espaço nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão. Ao longo de nossa experiência com projetos de Formação Continuada de professores, temos percebido que no ambiente escolar as práticas pedagógicas do Ensino de Literatura colaboram para um processo que está longe de formar leitores. As práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, e não o livro. Desta forma, os fragmentos literários presentes nos Livro Didático tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. Além disso, atualmente o livro também concorre com os meios de comunicação e com as tecnologias na área da informática, que alguns pesquisadores vão apontar como sendo os “vilões” da formação de leitores literários.

17. Les souvenirs touffus et la douce déraison des enfances paysannes, en vain les chercherais-je en moi. Je n’ai jamais gratté la terre ni quêté des nids, je n’ai pas herborisé ni lancé des pierres aux oiseaux. Mais les livres ont été mes oiseaux et mes nids, mes bêtes domestiques, mon étable et ma campagne (SARTRE *apud* SANTIAGO, 1978, p. 23).

Autores decididos a amenizar os problemas da (não) leitura indicam aos professores atividades de prática de leitura, ensinam como selecionar os livros, explicam sobre a psicologia que norteia a faixa etária de cada aluno. Mas, apesar de tudo, a “crise” ainda persiste e é tema recorrente nas mesas de debate do COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Nos documentos oficiais, como as *Orientações Curriculares (2006)*, aprovados pelo Ministério da Educação, assegura-se a presença do texto literário nos Ensinos Fundamental e Médio. É possível perceber, nesses textos oficiais, que existe uma dimensão do que poderia ser melhorado em sala de aula:

No Ensino Fundamental (principalmente da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá, sobretudo, nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série) (2006, p. 46).

Se no Ensino Fundamental vai predominar a liberdade de escolha e a leitura de fruição, no Médio:

constata-se um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (2006, p.57).

Ao longo do documento, não se identifica o conceito de leitura que deveria nortear o Ensino de Literatura. A meu ver, seria interessante observar que o ato de ler é um processo trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação”, como explicita Ricardo Azevedo (2006, p. 34). Eni Orlandi (2006, p. 23), pela perspectiva da Análise do Discurso, define a leitura como “compreensão, não apenas decodificação”. A leitura

seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear os sentidos. O leitor, por sua vez, seria aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de textos. É leitor aquele que, devido à familiaridade com a escrita, consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

Nesse sentido, para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo torne-se um leitor, e esse processo, como vimos, exige esforço e dedicação. É necessário saber por que lemos, precisamos atribuir sentido ao que lemos, e isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio.

A arte literária deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história sócio-econômica de exclusão. A leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, cria possibilidades para si e para o ambiente que o cerca. Entretanto, percebe-se que a desigualdade econômica dificulta a criação de um ambiente de leitura, mostrando que a Literatura, a situação socioeconômica e as práticas culturais devem ser pensadas de forma indissociáveis.

Se antes a exclusão referia-se, principalmente, à dificuldade do acesso ao livro, hoje, a tecnologia é apontada como uma “vilã” do Ensino de Literatura:

De um lado, os tecnófilos veem a tecnificação do literário como algo inevitável diante do qual todos devem se curvar sem resistência. Do outro, há os que desconfiam do novo suporte com medo de que o texto literário apresentado na tela perca a aura da Literatura (FREITAS, 2003, p. 156).

Alberto Manguel (1997) lembra que uma nova tecnologia não destrói a que lhe antecede. O autor afirma que o surgimento da imprensa, acompanhado por negativas previsões, não erradicou o gosto pelo texto escrito. Observou que ao mesmo tempo em que os livros se tornavam de fácil acesso e mais gente aprendia a ler, mais pessoas também aprendiam a escrever. Em relação à Literatura e à internet, Freitas (2003, p. 169) lembra que:

O mundo da Internet não se constitui neste espaço como condições de oferecer, a um simples toque no teclado, amplos e variados acervos aos seus usuários? Diante dessa multiplicidade de oferta, a escolha pessoal não é o início do processo de navegação pelos mares da Literatura?

Essa citação acende dois questionamentos. Por um lado, qual o público escolar que navega, via internet, “pelos mares da Literatura”? As salas de tecnologia instaladas na maioria das escolas públicas brasileiras não são suficientes para atender a grande quantidade de alunos de cada instituição escolar. Por outro, percebo, no diálogo com os professores, que diante do computador a maioria dos alunos não demonstra familiaridade com a tecnologia, exigindo do docente grande malabarismo para desenvolver as atividades propostas.

Desta forma, a presença do livro e da tecnologia vai depender da concepção pedagógica do professor, que geralmente é o principal mediador entre a leitura literária e o educando. Ao professor caberia explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura fosse uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da Literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. O problema, como mencionado anteriormente, ocorre

quando o educador atua em sala, muitas vezes se baseando nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos. Além de priorizar fragmentos literários, muitos docentes desprezam as vivências sociais de seus educandos, telespectadores de séries como *Malhação* e *Hanna Montana*. Alunos que entendem da constituição dos personagens e que, portanto, fazem a sua seleção pessoal dos filmes que lhes marcam. Jovens cuja vivência social os capacita a diferenciar enredos e temas literários. É a partir dessa vivência que o texto literário, da tradição canônica ou popular, deveria ser inserido em sala de aula.

Para chegar a essa concepção de Ensino de Literatura, seria necessário, principalmente, a presença de professores leitores. Ao focar a importância do professor para a formação de leitores literários, não desejo atribuir somente a ele a responsabilidade por despertar nos educandos o prazer pela leitura literária. É sabido que essa é uma questão, no Brasil, comprometida pela desigualdade social, pelo preço dos livros, etc. Consequentemente, a maioria dos alunos de escolas públicas terá os primeiros contatos com livros na escola, o que torna significativo o papel desse mediador. Da mesma forma que se constata essa realidade, percebe-se, nos cursos de formação continuada, que raramente o professor de Língua Portuguesa e de Literatura se lembra do último livro literário lido na íntegra. A constatação surge quando início o curso de formação continuada e indago, no intuito de conhecer o público com quem irei dialogar, o que é Literatura para eles, como selecionam o texto a ser discutido, como são desenvolvidas suas aulas de Literatura, qual o último livro que leram ou que estão lendo.

A maioria escolhe a partir da orientação do livro didático, não aborda a literatura produzida em seu estado ou cidade e não dialoga com a Academia de Letras de seu município. Os acadêmicos, escritores da cidade, poderiam ser convidados para participar das aulas do professor, expli-

cando aos alunos o processo de escrita de um texto literário e da produção de um livro, por exemplo. Acerca do que os docentes leem, raramente uma leitura literária é citada. A maioria, quando está lendo, indica livros classificados como de autoajuda. Essa preferência por este tipo de literatura indica pontos importantes: o preço, a sintaxe e o vocabulário desses livros são, geralmente, mais acessíveis.

Outro aspecto impressionante refere-se ao diálogo entre a graduação e a prática docente. Saliento nos cursos de formação continuada a importância de utilizar o conhecimento da teoria literária para ensinar a ler literatura e a necessidade de instigar o educando a perceber os elementos que marcam os gêneros literários e como esses elementos se relacionam no texto.

Nesse momento, fica explícito que a maioria não consegue se lembrar das aulas de teoria recebidas na trajetória escolar, especialmente na graduação em Letras. Ao invés de se questionar, a maioria prefere afirmar que a deficiência não está em saber (ou não) a teoria que marca cada gênero, mas na falta de interesse dos educandos. Afirmam que não há como incentivá-los a gostar de ficção. Todavia, são esses mesmos jovens que alimentam a audiência das séries para adolescentes. O que são essas séries? São ficções, enredos pautados em personagens que correspondem aos aspectos físicos e psicológicos dos jovens que acompanham as ações. Também se trata de uma ficção marcada por temas clássicos como amor, traição, o bem e o mal, acrescidos de temas modernos como a questão do consumismo e da violência urbana. Munido de conhecimento teórico, o professor teria pouca dificuldade para mostrar a esses educandos, tidos como desinteressados pela leitura literária, como a prática social e familiar e as escolhas dos programas que assistem na TV afirmam o contrário.

Percebo que muitos professores desprezam as vivências do aluno, não as identificam como práticas culturais. Por outro, é notório também o pouco envolvimento dos educadores com a leitura literária. Tal reflexão gera novo impasse: como formar professores leitores? O professor

deveria perceber que a prática de leitura só pode ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico sustentado pela importância da Literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão; por outro lado, deveria ter uma prática docente sustentada por pesquisa. Assumo o respeito que sinto pelos docentes que tenho encontrado nas formações continuadas. Por isso, é impossível deixar de indagar: com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, como assumir a postura de professor leitor e pesquisador? É preciso dar condições para que o trabalho do professor possa ser mais significativo.

Feitas tais ponderações, é preciso pensar, então, em como proporcionar condições para que se tenha professores-leitores e pesquisadores. Além das condições estruturais de trabalho (salário, carga horária), parto do pressuposto de que um curso de licenciatura, por mais estruturado que seja, não forma professor, uma vez que a formação é um processo contínuo. Como professora universitária, responsável por preparar educadores para a prática docente, concordo que o processo de preparação para o início da carreira docente não absorve toda dinâmica necessária para a efetiva formação desses profissionais. Na realidade, independentemente do nível em que se leciona, o professor faz parte de um grupo de profissionais que deve se atualizar constantemente.

Em muitas universidades, já existem grupos de professores responsáveis por atender as dúvidas de seus egressos. Nada mais justo, uma vez que, ao se depararem com a dinâmica da prática, os novos educadores sentem-se desorientados e angustiados. Nesse sentido, os cursos de formação continuada possibilitam apreender as dificuldades teórico-metodológicas da prática dos professores da Educação Básica. Na questão do Letramento Literário, oriento que só é possível formar leitores literários quando os próprios docentes são envolvidos pela prática da leitura. Mas, o que se esperam são fórmulas prontas para ensinar os alunos a gostarem de Literatura. Assim, sem o engajamento de professores leitores, também

se torna difícil explicar que o Letramento literário deve partir das práticas de leitura dos alunos (novelas, filmes, diários, desenhos animados...) para leituras mais elaboradas, que exigem um esforço maior de interpretação.

1.3 Em busca de conclusões

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de qualquer cidadão. Mas, com base nas pesquisas de Kleiman (2001, 2003), Rojo (2006), Soares (2003), é possível afirmar que a relação entre escola e letramento é complexa. Há uma espécie de ‘controle’ da escola, ao invés de expandir práticas sociais. *O letramento escolar* é insuficiente para medir e avaliar as habilidades de leitura e de escrita. Em países como o Brasil, o funcionamento inconsistente e discriminatório gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição do letramento.

Desse modo, tendo ciência desse tipo de letramento efetuado nas escolas, seria significativo avançar para práticas sociais que marcam a vida dos sujeitos envolvidos. Entendo, assim, que o docente/discente inserido em práticas sociais de leitura/escrita de gêneros diversos que circulam socialmente (da esfera literária e não literária, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1998) deve ser considerado uma pessoa letrada. Compreendo que o direito ao acesso à leitura e à dinâmica que lhe envolve deve ser um direito inalienável do homem, em época de extrema competitividade e globalização:

Ao educador cabe posicionar-se frente às novas práticas do olhar que se insinuam nas políticas públicas, objetivadas na presença emergente de canais de tevê para a escola, na compra de computadores ou na defesa da fotografia nos parâmetros curriculares. Para não incorrer nos riscos de um entusiasmo oco, o grande investimento atual canaliza-se para a formação dos professores

quanto aos pressupostos dos diferentes meios de comunicação e linguagens, para a interação dos alunos e professores com as tecnologias, permitindo-lhes a condição de “sujeitos do olhar”, produtores de sentido por meio de vídeos, jornais, ensaios fotográficos e *websites* (BELMIRO *et al*, 2003, p. 223).

Em se tratando do letramento literário, fixei a importância de pensar em várias questões: o acesso aos livros, a formação de professores, a valorização do livro dentro da família e a questão da tecnologia, para citar apenas as que foram abordadas ao longo desse debate. Diante de uma sociedade tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, desde muito cedo, tem acesso à *internet* e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na Literatura (no livro literário)? Por que se empenhar para que nossos alunos (e nós também) tenham na obra literária uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social? E por que insistir na afirmação de que no Brasil se lê pouco?

Zilberman (1982) mostra algumas contradições em relação à chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 70, quando iniciaram efetivamente as reflexões sobre a não leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento da população, por sua vez, exigiu uma reformulação da estrutura escolar, devido à ampliação do número de alunos. Assim, dentre as novas propostas pela reforma de ensino instituída nesse período, o texto literário ganhou destaque em sala de aula, as editoras passaram a investir na publicação de obras infantis e um elevado número de livros passou a circular nos acervos escolares.

Em 2009, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE-, 23,6 milhões de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental foram beneficiados com o programa de distribuição de livros literários. Os acervos serão distribuídos para 49.327 escolas, para benefício de 16,4 milhões de alunos. No Ensino Médio, 17.471 unidades

de ensino receberão novos acervos, num total de 7,2 milhões de estudantes contemplados. Vale ressaltar que os acervos são compostos por títulos de poemas, contos, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, memória, diário, biografia, ensaio, histórias em quadrinhos e obras clássicas¹⁸

O apontamento histórico apresentado e os números indicados pelo FNDE demonstram que, aparentemente, não há lugar para a chamada crise de leitura. De acordo com Zilberman (1982), a contradição instalava-se na recusa à leitura. O público leitor em potencial não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias. Essa recusa, infelizmente, ainda é a motivação para o debate acerca do ensino de Literatura. A diferença é que ao debate são acrescentados outros não leitores: os professores e a família. Talvez se deva pensar que a não leitura é uma questão que não perpassa apenas a questão pedagógica, pois, se assim fosse, a diversidade de obras que ensina a “ensinar a ler” já a teria solucionado. A história da leitura demonstra que esse assunto envolve poder político, poder econômico e poder social.

A distribuição de livros pelo Ministério da Educação, como se percebe, é marcada por uma diversidade de gêneros textuais: memórias, literatura da tradição popular, cartas, poemas, narrativas. Apesar disso, ocorre sem a presença dos mediadores: professores, coordenadores pedagógicos e diretores leitores, essas obras dificilmente dialogarão com os estudantes. A introdução aos Parâmetros para 5^a a 8^a série (1998) lembra a importância de a equipe escolar conhecer o contexto social, histórico e econômico em que os alunos estão inseridos, para compreenderem seus anseios, contribuindo para que os educandos vivenciem, de maneira saudável, o seu momento presente. As aulas de Literatura no Ensino Médio, em muitas instituições escolares, constituem um exemplo prático dessa observação

18. (ver: http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)

feita nos Parâmetros. Diferentemente da proposta dos novos encaminhamentos pedagógicos, a Literatura é estudada como uma preparação para o vestibular, o contato com o texto literário é substituído pelo resumo e a discussão da obra pela síntese da época e das características da escola literária que integra o seu autor. Desta forma, a Literatura só existe condicionada às exigências do vestibular e não como fonte de conhecimento.

Quando trata da linguagem, os Parâmetros demonstram a interdisciplinaridade que a envolve, lembrando que várias áreas do conhecimento buscam na linguagem o suporte para seus objetos de estudo. De acordo com os Parâmetros, a linguagem só pode ser estudada em sua interação social. O efetivo ensino de Literatura pode atender a essa expectativa. A Literatura é, por natureza, interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. A Literatura também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social, pois é escrita por alguém que deseja ser compreendido pelo outro, sem a relação entre autor, texto e leitor não há Literatura. Mesmo compreendendo que os Parâmetros não são (e não pretendem ser) a solução definitiva para o problema do Ensino de Literatura e para a crise da leitura, sinto falta de um maior destaque à Literatura e a sua importância para a formação do sujeito social e ético, como sinalizam os PCNs.

Zilberman (1987, p. 12) aponta ainda outras contradições encontradas nos Parâmetros. Para a autora, a ênfase dada ao ensino da língua como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística “poderia significar uma ruptura com o ensino tradicional, mas um olhar atento, de acordo com a autora, pode conduzir o ensino da língua, caso se prenda em demasia à meta de oferecer “um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”, ao antigo ensino de retórica, com uma concepção apenas pragmática e utilitária da língua.

Mas seria ingenuidade afirmar que alguns professores resumem a aula de Língua Portuguesa ao estudo da gramática, da redação e de interpretação de textos apenas pelo pouco comprometimento com a leitura. Acredito que, da mesma forma que a leitura está presa a uma história de censura e de equívocos, o ensino de Literatura está comprometido pela estrutura curricular dos cursos de Letras, pelo não comprometimento de alguns docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com a leitura, pelos salários desestimulantes dos educadores e pela injusta distribuição de renda praticada no Brasil, dentre outros elementos.

Portanto, os cursos de formação continuada representam uma alternativa, dentro da questão da formação do profissional da educação, para que os egressos dos cursos de Letras, que assumirão a responsabilidade pela formação de leitores, discutam alternativas teórico-metodológicas para a prática docente. A democratização da leitura literária só será representativa quando os mediadores entre livros e alunos, os professores, tornarem-se leitores e responsáveis pelo exercício de sua prática docente. Acredito que a leitura seja um dos instrumentos mais significativos para a formação do cidadão. Todavia, a prática precisa ser acompanhada a partir de um referencial teórico-metodológico que permita ao estudante estabelecer relação entre o texto e leitor, contemplando sua subjetividade e seu meio social. Além disso, como afirmam teóricos como Cosson (2006), Soares (2007) e Orlandi (2006), faz-se necessário oferecer ao leitor em formação mecanismos para que consiga perceber a intertextualidade, o ponto de vista do autor, a origem do texto, a contextualização do material impresso, dentre outros elementos que permitam a transformação do sujeito e, em consequência, a ressignificação do meio que o cerca.

Diante do exposto, trabalhar questões do Letramento pode contribuir para que a prática dos docentes seja redimensionada a projetos que promovam efetivamente o Letramento (social, escolar, literário). A

partir do processo de Letramento, é possível melhorar o desempenho de nossos educandos, ao mesmo tempo em que se permite aos educadores a ressignificação de sua prática. Entretanto, só é possível o trabalho pela perspectiva do Letramento Literário quando se desperta no docente, que ainda não se encontrou com o livro, o desejo de principiar a sua formação, uma vez que só se tem a efetivação do Ensino de Literatura nas escolas quando é possível contar com o trabalho de professores leitores. Por último, vale lembrar que essa prática somente poderá ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico sustentado pela importância da Literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão e que corrobore para que o professor tenha uma prática docente sustentada por pesquisa. Assim, fica acertada a teia que sustenta o Ensino de Literatura: políticas públicas, professor leitor, leitura de texto e não de fragmento, diálogo entre o texto escolar e as práticas de leitura literária dos estudantes. Resta ficar na torcida para que essa malha origine um cidadão leitor, aquele que se insere politicamente, compreende-se como um agente histórico, transforma-se e transforma a realidade que o cerca.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5ª. ed. 10ª. impressão. São Paulo: Scipione, Coleção Pensamento e Ação no Magistério, 2004.

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

AZEVEDO, Ricardo. Razões para a formação de leitores. In.: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Nacional, 1973.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção Freitas. *Leitura, escrita de Literatura em tempos de internet*. In: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ZAPPONE, Mirian H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina. (org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



Clubes de Lectura: Una Oportunidad para el Aprendizaje Permanente

Juan A. Núñez Cortés

1 Introducción

1.1 Una oportunidad para el aprendizaje permanente

En la actualidad no se discute la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y el continuo desarrollo de las competencias de los individuos no sólo en la educación obligatoria sino después y de forma simultánea a través de otros modos de educación, “la educación de cada ciudadano debe continuar durante toda la vida, para convertirse en un eje de la sociedad civil y de la democracia viva” (DELORS, 1996). Una de las competencias que se señalan como imprescindibles y que merecen una atención permanente es la competencia comunicativa en lengua materna y son varios los motivos. Entre otros, el lenguaje, además de ser la herramienta a través de la cual se transmite información, mantiene una estrecha relación con el conocimiento en su puesta en práctica a través de la lectura y la escritura, concebidas estas acciones como instrumentos de formación (BEREITER y SCARDAMALIA, 1987; BRANDAO *et alia*, 2008; GOTTOSCHALK y HJORTSHOJ, 2004; Ong, 1987). Por otro lado, en el siglo XXI, el concepto de alfabetización es algo plural (absoluta, funcional, digital, informacional, etc.) y se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo

humano, que cambia en las culturas y en la historia (BRASLAVSKY, 2003, en REIMERS *et alia*, 2008). La alfabetización del individuo no termina nunca, es un proceso que se desarrolla de forma individual y en comunidad.

De ahí que la lectura y su fomento para estimular el hábito lector de los ciudadanos sea, más que nunca, objeto de interés por parte de los gobiernos locales y nacionales¹⁹ así como de diferentes organismos y asociaciones supranacionales e internacionales como muestran las diferentes políticas de lectura e iniciativas promovidas por, entre otras, la Organización de Estados Iberoamericanos o la *Internacional Reading Association*.

Fomentar no sólo la lectura sino la participación en la vida social, no es tarea exclusiva de la escuela (ALFÉREZ, 2006), así el consenso y el diálogo, bases de la democracia y de la educación, deben tener otros espacios. Las bibliotecas públicas y las asociaciones culturales, a través de una de las actividades que realizan –los clubes de lectura– son uno de esos espacios imprescindibles de (trans)formación pues favorecen el ejercicio crítico e independiente del ciudadano. En una sociedad de la *informacionabilidad*, en la que sólo algunos comprenden y tienen acceso a toda la información, los clubes de lectura posibilitan que esta se convierta en conocimiento. En *La educación encierra un tesoro* se señala que:

En cierto modo, la ciudadanía democrática es un corolario de la virtud cívica. Pero puede fomentarse o estimularse mediante una instrucción y unas prácticas adaptadas a la sociedad de la comunicación y la información. Se trata de proporcionar claves de orientación con miras a reforzar la capacidad de comprender y de juzgar. (DELORS, 1996).

19. Muchas de estas iniciativas se han hecho eco, en el caso de España, de la reciente *Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas* en la que se parte de la idea de que la lectura constituye un derecho de los ciudadanos y es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la vida en democracia.

La relación entre lectura y democracia, entre aprendizaje y ciudadanía ha sido señalada por numerosos investigadores y expertos (BOMBINI, 2008; CASTRILLÓN, 2001; COLMENÁREZ, 2008; MARCHESI, 2005; YUNES, 2005). Si bien es cierto que la educación formal desempeña un papel imprescindible en la consecución de cometidos como la democratización, el cambio social y la participación ciudadana, los otros tipos de aprendizaje, es decir, la educación no formal y la informal cobran en los comienzos del siglo XXI una especial relevancia, y a través de otras actividades en diferentes espacios al de la escuela se favorece en desarrollo del espíritu crítico y de una cultura basada en la vida en democracia.

2 Educación y clubes de lectura

De la definición y caracterización de los diferentes tipos de aprendizajes se han ocupado muchos autores (PAÍN, 1992; SARRAMONA, 1992; TORRES, 2007; TRILLA, 1992, 1993a, 1993b). En 2001, la Comisión de Comunidades Europeas presentó el documento *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente* en el que proponía los siguientes conceptos:

- *Aprendizaje formal*: “Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno”.
- *Aprendizaje no formal*: “Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno”.
- *Aprendizaje informal*: “Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero,

- en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito y aleatorio)”.
• *Aprendizaje permanente*: “Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”.

Es pertinente señalar que, de entre los diferentes grupos e instituciones que se ocupan de la educación no formal, las bibliotecas públicas forman parte de las instituciones socioculturales gubernamentales locales (TORRES, 2007). Los clubes de lectura pertenecen a aquellos grupos de instituciones que realizan “funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada” (TRILLA, 1993b) y cumplen con las normas para que se incluyan dentro del tipo de aprendizaje de la educación no formal pues son de carácter voluntario y grupal, no exigen ningún requisito escolar o académico, y se realizan en el tiempo de ocio. Hay que llamar la atención, también, sobre dos aspectos que *a priori* pueden pasar desapercibidos. Los clubes de lectura tienen un carácter estructurado en tanto que existe una periodicidad, una dinámica concreta, un grupo formado por un coordinador y unos participantes, y unos criterios de elección de las obras que se eligen; y, por otro lado, hay una clara intención de aprender por parte de los participantes. Así, es preciso investigar sobre los motivos que llevan a los participantes a formar parte del club, sobre la formación previa que han de recibir los coordinadores de los clubes, sobre las listas de libros elegidos y los motivos por los cuales se eligen, etc. Al respecto, Bombini considera que:

Desde el punto de vista pedagógico estas experiencias proponen desafíos metodológicos dentro de una perspectiva sociocultural de la lectura. Se trata de experiencias diversas que observadas en su particularidad ofrecen una empírea productiva que debe ser recuperada e interpretada para descubrir allí los distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita (BOMBINI, 2008)

Los clubes de lectura forman parte de la educación no formal pero la lectura del texto literario previa a la puesta en común en el grupo se ciñe a la educación informal. Independientemente de que una obra literaria tenga un objetivo pedagógico o moralizante, esta no es educativa *per se* (TRILLA, 1993a), se configura en educativa cuando la experiencia de la lectura modifica la experiencia del lector y así desarrolla sus habilidades y competencias intelectuales y/o morales. Una estética de la recepción de los textos literarios planteará que es el lector el que construye una concepción o uso educativo de la literatura en el momento determinado en el que realiza la lectura o posteriormente.

Respecto de la definición de “club de lectura” hay que llamar la atención sobre la divergencia en las propuestas. La aparente falta de consenso viene dada por la influencia de factores que varían en función de las características que tiene el club de lectura. Así, unas definiciones se centran en el hecho de que la lectura de las obras sea fragmentada: “Un club de lectura es un grupo de personas que se reúnen para comentar un mismo libro, que todas han leído previamente. En nuestro caso, el libro se lee y se comenta por partes (...)” (BPC, 2008) O la de Blanca Calvo en *Receta para un club de lectura*,

Un club de lectura es un grupo de personas que leen al mismo tiempo un libro. Cada uno lo hace en su casa pero una vez a la semana, en un día y a una hora fijos, se reúnen todos para comentar las páginas avanzadas desde el encuentro anterior (CALVO, 2005)

Frente a otras definiciones que no contemplan la dinámica del club de lectura pero sí los objetivos que sus participantes persiguen al acudir a ellos,

El Club de Lectura está constituido por personas que se agrupan libremente para leer obras previamente acordadas con el propósito de comentarlas, intercambiar opiniones y, de esta manera, desarrollar su interés y conocimiento por el libro y la lectura (BPN, 2007)

Teniendo en cuenta tales definiciones se considera que un club de lectura es una actividad sociocultural y coeducativa estructurada que tiene como objetivo aprender y compartir, y que consiste en el comentario e intercambio de ideas generadas a partir de la lectura periódica de textos literarios por parte de unos participantes voluntarios cuyas intervenciones son moderadas y orientadas por un coordinador.

El éxito en gran medida de los clubes de lectura radica en la posibilidad que brindan estos de poder compartir no sólo los contenidos de las lecturas ni los argumentos de las mismas, del placer que se encuentra en ir desvelando algo conocido tanto como en la posibilidad de compartir las ideas y sentimientos que la lectura individual, íntima de los textos ha generado en los lectores. La complicidad entre dos o más lectores, las divergencias y convergencias en la opinión que se tiene sobre los textos leídos se aprecia en las opiniones que los participantes del club de lectura dan sobre la actitud de un personaje o las sugerencias de un verso; también, cuando comparten la sensación de curiosidad o el temor al ir leyendo, la verosimilitud de una historia, la musicalidad de un poema, el rechazo o aceptación de un acontecimiento, la sorpresa ante lo desconocido.

Participar con ideas, escuchar la opinión de los demás sobre algo, y aceptarlas son actitudes democráticas. La lectura otorga –como pocos más actos realizados por el ser humano– la libertad de elegir a través de lo que sugiere el texto o se intuye a través del lenguaje gracias a lo que este connota y a la imaginación. Los clubes de lectura son, además, un ejercicio democrático y solidario en la medida en la que son los participantes del grupo los que construyen *su* lectura –*su* *sentido*– de los textos que leen individualmente y en la dificultad cada participante complementa las inferencias que los demás hacen del texto. En los clubes de lectura, el proceso lector no se constituye en el acto individual de la lectura ni tan siquiera en el ejercicio colectivo de la puesta en

común sobre los diferentes aspectos de lo leído, sino en el pensamiento global conformado por todos los componentes del grupo.

3 ¿Cómo hacer un club de lectura?

A la hora de crear un club de lectura hay que tener en cuenta varios factores, los principales son:

- Los agentes, es decir, los participantes – lectores y el coordinador.
- Los libros y los criterios para su elección.
- La dinámica de las sesiones.

Respecto de las modalidades de clubes de lectura, Blanca Calvo señala que hay cuatro principales que atienden al tipo de lectura, a la lengua, al tipo de usuarios y a los objetivos que se persiguen en el mismo. Ahora bien, factores como los géneros y subgéneros literarios elegidos, los temas, los tipos y número de participantes, la periodicidad, la dinámica del club, los objetivos específicos (aprender un idioma o historia y teoría de la literatura, mejorar la comprensión lectora, etc.), la extensión de las lecturas o el espacio físico o digital en el que se desarrolla hacen que cada club de lectura sea diferente y, asimismo, se diferencie de otras actividades relacionadas con el comentario de libros como las tertulias o los blogs literarios.

Agentes

El principal agente, además del coordinador, es el grupo, los *participantes lectores* del club. La heterogeneidad es una de las características principales de un club de lectura no tanto por el origen, edad o profesión de sus participantes cuanto por la diversidad de ideas que provoca la lectura de los textos. Aún con todo, hay que tener en cuenta el número

de integrantes del grupo. Es común considerar que un número adecuado es quince, aunque haya grupos menores e incluso algunos lleguen a tener hasta veinticinco miembros. El coordinador tendrá que tener en cuenta también la edad de los participantes y así los clubes se pueden clasificar en infantiles, juveniles y de adultos. Algunas de las características de los participantes como el hecho de que el grupo esté conformado sólo por estudiantes universitarios, mujeres y hombres jubilados, o presos, por ejemplo, podría influir en la elección de las obras y en los objetivos que se pretenden.

El *coordinador* tiene varias funciones: moderar las sesiones, sintetizar y transmitir al grupo el mensaje del contenido del libro, plantear en las sesiones preguntas que estimulen la participación de todos los componentes del club y hasta organizar actividades complementarias como encuentros con autores, visitas a exposiciones, asistencias al teatro o al cine, etc. (CALVO, 2005). Otros autores señalan más funciones para la figura del coordinador mediador como crear y fomentar hábitos lectores, ayudar a leer por placer o guiar la lectura (CERRILLO *et alia*, 2003). Su función variará dependiendo de la sesión, de las características del grupo y de la lectura, así, algunos coordinadores sienten que:

Hay ocasiones en que todos quieren decir muchas cosas y mi papel se reduce más al de un moderador del debate, hay otras en que están más callados y la sesión se parece más a una clase en la que yo, como *experto*, explico el libro. (NÚÑEZ CORTÉS, 2008).

Más que de características del coordinador del club de lectura, habría que hablar de competencias como la comunicativa para poder transmitir al grupo las ideas y características principales del texto que se leen; la capacidad de análisis y síntesis; y la capacidad en las relaciones interpersonales y de empatía con los demás que le permita liderar las sesiones e incentivar el interés en los participantes. Por último, es imprescindible

que tenga un amplio bagaje cultural y competencia literaria, entendida esta como conocimiento histórico (contexto de la producción literaria de la época en que se desarrolla el argumento); conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor cuyo texto se va a trabajar; conocimiento de la propia historia literaria; conocimiento de otros textos (literarios, musicales, plásticos, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar; conocimientos sobre las características del género; y, conocimiento sobre algunos conceptos generales de la teoría literaria.

Criterios para la elección de las lecturas

Como antes se ha mencionado, es conveniente hablar de textos, lecturas o libros pero independientemente del soporte en el que se vaya a realizar el acto de leer pues cada vez es más frecuente que en las bibliotecas los libros estén en formato digital o se cuente con audiolibros; en todo caso, lo más frecuente es la lectura de libros objeto. El éxito del club de lectura depende en gran medida del acierto en la elección de las lecturas que harán los participantes y en esa selección hay que tener en cuenta algunas características o factores como son:

- El *género literario*, pues hay clubes en los que sólo se lee poesía o prosa, y además de una determinada época o subgénero como en el caso de la novela, donde las posibilidades son múltiples: de viajes, de ciencia ficción, histórica, de terror, policíaca, amorosa, realista, etc.
- La *nacionalidad del autor* es aparentemente algo secundario pero en ocasiones, si se busca heterogeneidad en las lecturas o fomentar la interculturalidad o aprender un idioma puede ser algo relevante.
- El *idioma de la obra*, pues hay clubes de lectura que pretenden practicar un idioma, es un recurso para practicar un segundo idioma de alumnos avanzados.
- El *tema o hilo conductor*, es decir, algo que de coherencia a las lecturas escogidas si eso es lo que se pretende como puede ser el

hecho de que sea escrita por mujeres o que las lecturas versen sobre temas específicos como la II Guerra Mundial o la independencia de un país.

- La *gradación en la complejidad* de las obras tiene que tenerse en cuenta cuando se atiende al orden en el que se realizarán las lecturas. Es conveniente que las lecturas más sencillas se realicen al principio.
- La *extensión* de las lecturas se tendrá que adecuar a los plazos que haya. Los textos de entre 200 y 300 páginas se pueden leer de una semana para otra. Muchos clubes de lectura fragmentan las lecturas y, así, convienen en leer un número de páginas determinado entre sesión y sesión; el contenido de esas páginas es lo que se comentará en la siguiente sesión y ninguno de los participantes podrá desvelar lo que sucede después.
- La *disponibilidad del texto* en la biblioteca o en la asociación y el número de ejemplares que hay es imprescindible. Hay casos de bibliotecas que se coordinan para intercambiar los mismos títulos en función de las fechas en las que se leerán los libros en el club de lectura. En ocasiones, son los miembros de los clubes los que estrenan los ejemplares de los títulos propuestos.
- Los *objetivos* propuestos en el club determinarán, también, la elección de las lecturas (aprender un idioma o historia y teoría de la literatura, mejorar la comprensión lectora, etc.).
- Otros criterios, señalados por Calvo, son que conviene que la selección la realicen varias personas y que las lecturas escogidas hayan sido leídas previamente. Llama la atención sobre la importancia de que hayan tanto obras de reciente publicación y novedosas como de textos clásicos, y que los temas sean variados.

Dinámica

En el desarrollo o dinámica de los clubes hay que atender a diferentes factores como la periodicidad de las sesiones, su duración, la publicidad previa para dar a conocer el club y la estructura de las diferentes sesiones.

Respecto de lo primero, la *periodicidad*, la frecuencia de los clubes podrá ser semanal o quincenal. Es conveniente que coincida con el curso

escolar a fin de que los participantes infantiles o juveniles planteen el club como una actividad extraescolar. Es frecuente que los clubes de lectura de adultos coincidan con los de los jóvenes aunque hay casos en que comienzan a primeros de año o que tienen una duración determinada como los períodos estivales. Por otro lado, la *duración* media de cada sesión será de hora y media.

Antes de comenzar el club, es fundamental dar a conocer su existencia a través de la *publicidad* en diferentes medios como la biblioteca municipal o la asociación en donde se vaya a realizar, en los tablones de anuncios o a través de la página web, en los periódicos del barrio o locales, o mediante correos electrónicos a socios de la biblioteca o miembros de la asociación. Se dará información sobre qué se va a leer, sobre cuándo y dónde se realizará, sobre quiénes pueden formar parte del club (toda la comunidad) y sobre el carácter gratuito de la actividad sociocultural.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, hay que dividir estas en tres: la primera sesión o sesión de presentación e información, las sesiones propiamente dichas del club de lectura, y la última sesión o sesión de despedida y evaluación.

La primera sesión es la de *presentación e información*. El primer día se presenta el club de lectura, se comentan los objetivos de las sesiones y, brevemente, se exponen los libros que se leerán; asimismo, tanto los participantes del club como el coordinador se presentan y hablan sobre los motivos por los que acuden al Club, sus gustos lectores, etc.

Respecto de la información que se ofrece en la primera sesión, es preciso dar datos sobre:

- El *horario* y los *días* en los que se realizarán las sesiones. Es conveniente entregar a los participantes un calendario en el que aparezcan los días, los períodos de vacaciones y, de forma orientativa, las lecturas correspondientes.

- El *lugar* en donde se juntarán los participantes del grupo.
- Las *lecturas* que se realizarán en todas las sesiones. También, en este caso, es conveniente entregar a los participantes una lista con las lecturas que habrán de leer.

Además, hay otros datos, según Calvo, que es preciso señalar como que:

- No es necesario leer en voz alta en las sesiones.
- No es obligatorio intervenir en la conversación, es decir, que se puede ir y escuchar.
- No es obligatorio comprar el libro sino que el centro (biblioteca, asociación, etc.) los pone a disposición de los participantes del club.
- La actividad es gratuita.
- Hay que realizar las lecturas antes de las sesiones.
- Se puede acudir a la sesión aunque no se haya leído el texto.
- Se propondrán actividades culturales complementarias relacionadas con las lecturas realizadas como ver películas, salir de excursión, reunirse con autores, etc.

Asimismo, es recomendable que en la primera sesión el coordinador facilite a los participantes un cuestionario que se cumplimentará en el momento. En ese cuestionario habrá preguntas relacionadas con los gustos lectores (cinco libros favoritos), sobre las últimas lecturas, sobre el tiempo que dedican a la lectura, los motivos por los cuales quieren formar parte del club (aprender, compartir, mejorar la comprensión lectora, etc.) y la formación académica. Además, es importante que se den datos como el nombre, teléfono y correo electrónico.

En una *sesión normal* la dinámica es sencilla y podrá variar en función del texto que se comente pero, en todo caso, hay un principio que se repite: a lo largo de la sesión el coordinador modera y propone preguntas y temas que son contestadas y debatidos por los participantes. Las preguntas que el coordinador planteará a los participantes versarán sobre, en primer lugar, si les ha gustado la lectura o no y los porqués, y si han aprendido algo y el qué; después, sobre qué les ha llamado más

la atención, sobre la verosimilitud de la obra, sobre las semejanzas y diferencias con otras lecturas o manifestaciones culturales, sobre la comprensión y dificultad del texto, sobre los personajes, sobre el estilo literario empleado por el autor y sobre las satisfacción o no de las expectativas que se tenían antes de la lectura.

Por otro lado, los participantes podrán hacer también preguntas y se pueden crear algunos hábitos como la lectura de los fragmentos que más han gustado o la toma de notas sobre las características del texto por parte de alguno de los participantes. Al finalizar la sesión, es conveniente hacer una relación de las principales conclusiones. Otras sesiones pueden estar constituidas no sólo por el comentario de las lecturas propuestas sino por otras actividades socioculturales relacionadas con el fomento de la lectura como son los encuentros con escritores, la visión de películas sobre las lecturas realizadas o ir a espectáculos teatrales así como excursiones literarias, exposiciones, museos, etc.

La *última sesión* puede ser normal, como las que se han realizado durante el período del club de lectura o de despedida con algunas características peculiares como la lectura de los mejores fragmentos, la elección del libro que más ha gustado, la propuesta de títulos para el siguiente período y la evaluación sobre el funcionamiento, la dinámica, el papel del coordinador y la satisfacción de las expectativas que tenían al comenzar los participantes.

4 A modo de conclusión

Ante el texto que aparece a continuación sobre la lectura valdría la idea de que los motivos por los que leemos nos muestran lo que somos. En *Una historia de la lectura*, Alberto Manguel dice:

Leemos para averiguar el final, por consideración a la historia. Leemos no para alcanzar la última página, sino por amor a la lectura

misma. Leemos minuciosamente, como rastreadores, sin prestar atención a lo que nos rodea; leemos distraídamente, saltándonos páginas. Leemos con desprecio, con admiración, con negligencia, con furia, con pasión, con envidia, con anhelo. Leemos con ráfagas repentinas de placer, sin saber qué las ha provocado. (...) leemos en la ignorancia. Leemos en largos y lentos movimientos, como flotando en el espacio, ingrátidos. Leemos llenos de prejuicios, con malicia. Leemos generosamente, llenando vacíos, corrigiendo errores. (MANGUEL, 2005).

Leemos para ser y sentir que estamos siendo, leemos siempre libres pues nadie –si queremos– piensa por nosotros y, por último, leemos solos y con los demás. Independientemente de los motivos por los que se lee, la lectura de textos literarios lejos de ser una actividad instrumental, genera conocimiento, no solo información. Asimismo, la actividad de puesta en común y comentario que se realiza en los clubes de lectura favorece el conocimiento; constituye un aprendizaje que se conforma no sólo con el saber sino con el pensar. Además, los clubes de lectura son un claro ejercicio de democracia puesto que pese a la posible ausencia de consenso, el diálogo y el respeto son imprescindibles para llevar la actividad a cabo. En una época en la que la reflexión brilla por su ausencia, el club de lectura se convierte en un instrumento capaz de favorecer el espíritu crítico de la sociedad a través de actividades como la comparación y el análisis.

Una sociedad lectora devendría en una sociedad más educada si se intercambiaran las experiencias, puesto que comunicar, en su sentido etimológico, significa compartir algo con alguien, es decir, vivir en comunidad. La lectura en nuestra época de la prisa precisa de unas condiciones peculiares, quizá simplemente solo de una: tiempo. El tiempo de una vida en la que leer juntos conlleva a aprender a vivir juntos.

Referencias Bibliográficas

BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BPN. **Pautas para el funcionamiento de los clubes de lectura en las bibliotecas públicas de Navarra**. 2007. Disponible en: <<http://www.cfnavarra.es/prm/ClubLectura/Normativa.htm>>. Consultada en: 27 dec. 2008.

BRANDAO, J. A; BARBEIRO, L; PIMENTA, J. La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje. En: BARRIO, J. LINO (coord.). **El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua**. Madrid: La Muralla, 2008.

CALVO, B. **Receta para un club de lectura**. 2005. Disponible en: <<http://travesia.mcu.es/receta.asp>>. Consultada en: 7 nov. 2008.

CASTRILLÓN, S. **Lectura: educación y democracia**. 2007. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura. Disponible en: <<http://consejosdelectura.blogspot.com/2007/10/lectura-educacin-y-democracia.html>>. Consultada en: 27 dec. 2008.

CERRILLO, P; YUBERO, S. **La formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: UCLM, 2003.

COLMENÁREZ. A. M. **La lectura, instrumento para fortalecer la democracia**. 2008. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/jano/2455Goyo.pdf>>. Consultada en: 28 dec. 2008.

COMPAGNON, A. **¿Para qué sirve la literatura?** Barcelona: Acantilado, 2008.

DELORS et. al. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana, 1996.

GOTTSCHALK, K; HJORTSHOJ, K. **The elements of teaching writing: a resource for instructors in all disciplines**. Boston: Bedford/ St. Martin's, 2004.

YUNES, E. Políticas públicas de lectura: modos de hacerlas. **Pensar el libro**. Rio de Janeiro, PUC, nº 3, mar. 2005. Disponible en: http://www.cerfalc.org/revista_noviembre/n_articulo01.htm. Consultada en: 7 nov. 2008.

MANGUEL, A. **Una historia de la lectura**. Barcelona: Lumen, 2005.

ONG, W. **Oralidad y escritura, tecnología de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PAÍN, A. **Educación informal**: el potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

REIMERS, F; JACOBS, J. E. **Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse**: desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. Madrid: Fundación Santillana, 2008.

SARRAMONA, J. **La educación no formal**. Barcelona: Ceac, 1992.

TORRES, C. **Conceptualización y caracterización de la educación no formal**. En: TORRES, C; PAREJA, J. A. (coords.). *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: CCS, 2007.

TRILLA, J. *La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. En: SARRAMONA, J. **La educación no formal**. Barcelona: Ceac, 1992.

El Plan Lector y la Comprensión De Lectura en los Estudiantes de Primer Semestre

*Adriana Gordillo Alfonso
María del Pilar Flórez Ospina*

I Introducción

En el marco del proyecto Educativo de la Universidad de la Salle (PEUL), se recupera la necesidad de educar integralmente para promover la generación de conocimiento que ayude a la transformación social. Es así que la universidad, privilegia didácticas que le permitan a la persona formarse para pensar con rigurosidad y sentido crítico. Por esta razón hay estrategias institucionales como el plan de alfabetización cultural que se visibiliza a través del plan lector. Bajo esta perspectiva, se inició una investigación, cuyo objetivo fue establecer el nivel de comprensión lectora que traen los estudiantes, que ingresan a la Universidad de La Salle, a la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés, con el propósito de diseñar un programa de intervención que se base en actividades de lectura que lleven a mejorar su capacidad de comprensión lectora y que sea un aporte al plan lector de la universidad.

Así mismo, caracterizar al tipo de estudiante que ingresa al programa y verlo a la luz del plan lector institucional que se enmarca en la comprensión de la cultura como texto y particularmente como estudiante de lenguas que en tanto lector, se convierte ante todo en “traductor cultural” poniendo en escena los textos, sus representaciones,

imaginarios y costumbres, (re) construyendo los significados culturales que emergen en su calidad de usuario, analista y pedagogo de la lengua. De acuerdo con los objetivos de la investigación y la concepción sobre la lectura, abordamos el estudio desde la perspectiva de la *Lingüística cognitiva*, ciencia que considera la lectura como un *proceso cognitivo y contextual*. La metodología de esta investigación se basó en un diseño experimental, constituido por un grupo experimental y un grupo control. Los estudiantes que hasta ahora ingresan podríamos denominarlos como lectores aprendices, de una parte, porque desconocen el contexto lingüístico y extralingüístico de las lecturas académicas en la educación superior y de otra parte, porque los estudiantes que ingresan a la universidad de La Salle son de estrato 2 en su gran mayoría, y parece ser que esta estratificación social tiene implicaciones importantes en los procesos de comprensión lectora puesto que no hay facilidad de acceso a la lectura.

Los estudiantes cuando ingresan a la educación superior, se enfrentan a nuevas formas de pensar, indagar, adquirir conocimientos, comprender, interpretar e interactuar con los textos. El contexto universitario y los discursos disciplinares plantean formas más elaboradas y complejas. Por tal razón, los estudiantes deben desarrollar niveles óptimos en los procesos de comprensión lectora que los lleve a responder a tales exigencias.

Lamentablemente, en la cultura universitaria casi nunca se llevan a cabo las prácticas de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las competencias lectoras de cada uno de los estudiantes, sino que se asume, que cada sujeto que llega a las instituciones trae consigo los conocimientos y estrategias propias para abordar la complejidad de la educación superior. Dicha circunstancia no es desconocida para muchos estudiosos directivos o docentes que se interesen en mirar las diversas problemáticas que tiene el sistema educativo en general, y en particular las instituciones universitarias, ya que desde hace tiempo se ha venido teniendo en alto

grado un bajo rendimiento académico y como resultado, altos niveles de frustración tanto en estudiantes como docentes, hecho que lleva a los primeros casi que irremediamente a la deserción universitaria.

Ante dicho panorama, se suma la actitud negligente que asumen algunos docentes e instituciones ante la situación. No responden con programas, proyectos de investigación que permitan mejorar la calidad académica de los estudiantes, sin embargo, se atreven a plantear preguntas como: ¿Por qué los estudiantes no comprenden los textos que leen? ¿Por qué no responden a las exigencias académicas propuestas por el docente y la institución? ¿Por qué se retiran tantos estudiantes en el primer semestre universitario? ¿Por qué los estudiantes no leen? ¿Por qué no asumen una posición crítica frente a lo leído? ¿Por qué no indagan en diversas fuentes? ¿Por qué plagian los textos? etc. Preguntas que se responden con la afirmación: los estudiantes no comprenden los textos que leen, no les gusta leer, no indagan, no cumplen con las expectativas de los docentes y las instituciones, no asumen una posición crítica, plagian los textos, debido a que no saben cómo decodificar, inferir y proponer con lo leído, es decir, desconocen la forma correcta de abordar los diferentes tipos de textos. Hecho que los lleva a no encontrarle *sentido* a lo que leen.

Con relación a la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura (recordemos que un proceso nos lleva al otro) en la universidad, (CARLINO, 2005) afirma “(...) En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble; apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la

escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?” A lo que se agregaría otro interrogante ¿Acaso no es labor de la institución universitaria flexibilizar el currículo para lograrlo?

Ahora bien, el interés por la comprensión lectora se inicia a principios de siglo, los educadores y psicólogos (HEUEY, 1908-1968; SMITH, 1965), se ocupan de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Es así como el interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. Como bien señala Roser, “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”, lo que ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión.

En los años 60 y los 70, especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (FRIES, 1962) Si los estudiantes son capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos estudiantes seguían sin comprender el texto, la comprensión no tenía lugar de manera automática. En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban; dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al estudiantado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la *comprensión lectora*

(CLIMER, 1968) Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (DURKIN, 1978a, 1981b)

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (ANDERSON y PEARSON, 1984; SMITH, 1978; SPIRO et. al., 1980).

Ahora bien, el concepto de comprensión que sustenta este estudio supone que el acto de comprender un texto escrito exige del individuo lector una participación dinámica y activa en la que se considere al texto como un problema cuya resolución no debe enfrentarse pasivamente. De acuerdo con Bormuth, Manning y Pearson (1970) la comprensión lectora se entiende como el “*conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso*” En este sentido, Isabel Solé amplía el concepto de comprensión lectora a partir de la definición del término leer, que para esta autora,

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura ...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que

lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél (SOLÉ, 1996)

Es decir que, *la comprensión* es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica, es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales, aportando su conocimiento extratextual cuando sea requerido (PERONARD y GÓMEZ, 1991)

La perspectiva adoptada en esta investigación se contrapone al denominado enfoque tradicional, basado en la teoría del proceso de transferencia de información (CAIRNEY, 1990) Dicho enfoque concibe la lectura comprensiva como un proceso en que el sujeto lector debe identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria. De esta forma, para los que se sitúan en esta línea teórica, un buen lector o lector ideal, es aquel que se desempeña eficientemente en la transferencia de información, es decir, aquel que se destaca como un teorizador de la información contenida en el texto. De aquí que las características idealmente requeridas estén más cerca de las habilidades mnemónicas que de las comprensivas. Ello querría decir que, para este tipo de lector, el mayor esfuerzo es destinado a la memorización de la información textual más que a la construcción de una interpretación coherente y comprensiva de los significados textuales.

Niveles de comprensión lectora

Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1978), Jenkinson (1976) y Smith (1963) describen tres niveles de comprensión:

1. Nivel de comprensión literal: en este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto. Capta lo que el texto dice, sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

- Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)
 - Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto que pueden ser:
 - De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
 - De secuencias: identifica el orden de las acciones. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
 - De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.
- Lectura literal en profundidad (nivel 2)

En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

2. Nivel de comprensión inferencial: este nivel es llamado también implicativo o semántico, ya que se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito, es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere un considerable

grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial.

- Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:
- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

3. Nivel de comprensión crítico: A este nivel se le considera el ideal ya que en él, el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

- Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:
- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas

que lo rodean o con los relatos o lecturas.

- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;
- De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo;
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

1. Planteamiento del problema

Los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios han traído consigo mayores índices de deserción, bajo rendimiento, baja calidad académica y frustración profesional y laboral. Todo gracias a que el sistema tradicional no ha considerado la necesidad de tener proyectos y políticas de estado bien definidas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura.

En esta visión tradicional, se considera que por el hecho de ser hablantes nativos del español, no se requiere de pensar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como un estudio serio e importante como ocurre en cualquier otra disciplina. Esta situación ha llevado a que los estudiantes, docentes e instituciones, no le den el valor y la importancia que requiere su estudio, desconociendo su aporte fundamental para acceder al conocimiento de las diversas ciencias.

En este sentido, el compromiso como maestros es tener en cuenta tal situación, es decir, proponer soluciones a partir del estudio y cambio en las prácticas pedagógicas de enseñanza – aprendizaje y evaluación con el fin de no seguir alimentando las causas de pobreza económica, política y social. Con el ánimo de intentar contrarrestar, en parte, la anterior problemática, la presente investigación buscó responder a la siguiente pregunta ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura que traen los estudiantes que ingresan a la universidad de La Salle, a la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés?

2. Marco metodológico

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación planteada y al objetivo principal, se hizo necesario asumir una metodología de investigación orientada por un enfoque cualitativo con un diseño de tipo descriptivo.

La investigación fue descriptiva puesto que se registraron, analizaron e interpretaron los datos que arrojó la prueba diagnóstica y cualitativa puesto que se hizo un análisis detallado de los tres niveles de comprensión lectora.

2.1 Instrumento

El instrumento fue diseñado por las investigadoras de este estudio y se tomó como referente la experiencia obtenida en el diseño de pruebas diagnósticas en comprensión lectora y las pruebas que ya han sido aplicadas por más de cinco años en la Universidad Sergio Arboleda. Es importante resaltar que se decidió diseñar la prueba, porque midió exactamente lo que se buscaba analizar en este estudio, al contrario de las pruebas estandarizadas que no miden exactamente lo que se ha enseñado y se tornan limitadas en este sentido

El instrumento de evaluación de los niveles de comprensión está estructurado por un conjunto de 10 preguntas o tareas de lectura (3 literales, 5 inferenciales y 2 críticas). Antes de ser aplicado el instrumento, con el propósito de probar su fiabilidad, se aplicó una prueba piloto a una muestra exploratoria, conformada por 25 estudiantes. El análisis de estos resultados condujo a cambios tanto en la redacción de algunas preguntas y su orden de presentación como a la revisión y ajuste de algunas pautas de evaluación de la prueba.

Para ejemplificar la estructura del instrumento, en la tabla 1, se presenta los niveles de lectura, las categorías de análisis, el rango de puntaje,

el número de pregunta en la prueba y el puntaje máximo alcanzado por los estudiantes.

Tabla 1. Puntajes y niveles de lectura

Niveles de lectura	Categorías de análisis	Nº de pregunta en la prueba según la categoría de análisis	Escala de evaluación	Puntaje máximo
Literal	Léxico y vocabulario	1	Alto: 4 a 5	5
	Conceptos y palabras clave	2	Medio: 2 a 3	5
	Ideas clave	3	Bajo: 0 a 1	5
Inferencial	Idea global	4	Alto: 4 a 5	5
	Tema	5		5
	Preguntas que sugiere el texto	6	Medio: 2 a 3	5
	Propósito del autor	7		5
	Polémicas	8	Bajo: 0 a 1	5
Crítico	Toma de posición	9	Alto: 4 a 5	5
	Intertextualidad		Medio: 2 a 3	
			10	Bajo: 0 a 1
TOTAL				50

Inicialmente se aplicó la prueba de entrada a 44 estudiantes, quienes ingresaron a primer semestre de 2008-02 a la licenciatura de Lengua castellana, inglés y francés. Esta tarea de aplicación, se realizó individualmente a través de un texto de tipo argumentativo titulado “Es imposible ganar la guerra contra las drogas” de George Soros²⁰.

Específicamente, los tipos de preguntas para estos niveles fueron de formato cerrado: Preguntas 2.2, 3 en el Nivel Literal, en donde el estudiante elegía las respuestas predeterminadas y de formato abierto: las

20. SOROS, Georges, es experto en finanzas, filántropo, inversionista y activista político nacionalizado norteamericano. Actualmente, es el presidente del Soros Foundation Management LLC y del Open Society Institute. Ha financiado numerosas campañas en políticas contra las drogas.

preguntas 1.1, 1.2, 2.1, 4 en el Nivel Literal; y las preguntas 5, 6, 7 y 8 en el Nivel Inferencial y el Nivel Crítico las preguntas 9 y 10, en este tipo de formato el estudiante consignó la respuesta que quería. Este tipo de preguntas permitieron analizar la comprensión lectora en los diferentes niveles de complejidad (literal, inferencial y crítico).

Con relación a las categorías de análisis usadas en la prueba en el nivel literal se incluyó el léxico y vocabulario, conceptos y palabras e ideas clave. Por otra parte, en el nivel inferencial se tuvo en cuenta el tema, idea global, preguntas que sugiere el texto, propósito del autor y polémicas. De igual forma, en el nivel crítico se consideró la capacidad que tiene el estudiante para tomar posición sobre el texto leído y relacionarlo con otros textos (intertextualidad).

El texto de la prueba fue dividido en veinte (20) párrafos, para que al estudiante se le facilitara su proceso de comprensión lectora.

3. Resultados

Los resultados que arrojó la investigación demuestran que en el *nivel literal*, el 42% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto; el 32% en un nivel medio y el 26% en un nivel bajo. Los estudiantes reconocen la estructura base del texto y por ende realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no demandan mayor construcción y análisis discursivo.

Ahora bien, con respecto al *nivel inferencial*, el 28% de los estudiantes están en un nivel alto, el 30% en un nivel medio y el 42% en un nivel bajo. Los estudiantes no logran establecer los caracteres implícitos del texto, es por esto que no asumen posición frente a lo leído.

En términos comparativos, el mayor porcentaje de logro se concentra en el nivel primario de comprensión literal; ya que el estudiante

reconoce el sentido de la mayoría de las expresiones del texto; Así mismo, define algunos conceptos que hacen parte del contenido de lo leído. Por otro lado, reconoce las ideas más importantes que sustentan la tesis del autor, razón por la cual, los estudiantes llegan a sintetizar en enunciados cortos la idea global del texto. Sin embargo, los porcentajes de las respuestas no son las esperadas para una lectura literal profunda debido a la pobreza lexical o de vocabulario que tienen los estudiantes que hasta ahora ingresan a la educación superior. En este estudio, las respuestas dadas en la búsqueda de sinónimos no son muy acertadas ya que los estudiantes no lograron deducir o inferir el significado por las señales que da el contexto y desconocen el mecanismo de derivación de palabras por sufijos y prefijos. Aquí ven las palabras desconocidas como “extrañas” y “difíciles”, como un obstáculo ineludible que les impide acceder a la información contenida en el texto. Sólo dominan un vocabulario limitado y no tienen recursos para deducir con rapidez el significado de la palabra y por ende no conocen otras palabras sinónimas.

De igual forma, el análisis de las respuestas del nivel inferencial, demuestran que los lectores no logran o no son capaces de identificar posibles respuestas que no están explícitamente en el texto; posiblemente por razones de falta de un pensamiento lógico y analógico necesario para realizar estas operaciones cognitivas. Por ende, la descripción cualitativa demuestra que los estudiantes no infieren las posibles motivaciones, intereses o intenciones que pudieron llevar al escritor a producir el texto. Los estudiantes, a medida que tienen que redactar nuevos enunciados, no transmiten con claridad su idea al respecto.

Ahora bien, aunque los resultados señalen que, si bien las preguntas del nivel literal e inferencial requieren de estrategias lectoras específicas, la mayoría de los estudiantes utilizan indistintamente una misma estrategia general, ésta es la reproducción literal de trozos de texto. Lo anterior muestra la necesidad de enseñar a nuestros estudiantes la distinción entre los dos tipos de comprensión aquí estudiados, con el fin de que ellos pue-

dan controlar mejor sus procesos lectores y desarrollar o replantear sus estrategias de comprensión. La comprensión textual es, fundamentalmente, un proceso que compromete las raíces intelectuales, volitivas y afectivas mismas de la persona.

Finalmente, Los estudiantes que hasta ahora ingresan se pueden categorizar como lectores aprendices, puesto que por sus respuestas en la categoría de análisis léxico y vocabulario, desaprovechan el contexto lingüístico y extralingüístico para descifrar la palabra desconocida. Al depender de la lectura literal, carecen de la capacidad de saber usar informaciones procedentes de otros lugares del mismo texto y sólo saben usar los datos aportados por el texto hasta el punto en el que aparece la palabra en cuestión. Por lo tanto, es tarea de los docentes, ayudar a estos lectores aprendices a inferir el significado de las palabras difíciles por vías naturales y enseñarles a buscar pistas contextuales para que lean significativamente y puedan enriquecer su vocabulario.

Los estudiantes se encuentran en un nivel muy bajo con respecto al nivel crítico ya que no manejan la intertextualidad; es decir, el llamado a otros textos y mucho menos toman una postura frente a lo que leen.

4. Conclusiones

Atendiendo a los resultados obtenidos por esta investigación se hace necesario presentar alternativas enfocadas a la formación docente en comprensión lectora. El interés por la comprensión lectora se desprende del compromiso que deben tener los docentes de la Universidad De La Salle con la formación profesional y la responsabilidad social de los estudiantes propios de una docencia con pertinencia como lo enuncia el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) en el que la interacción debe llevar a un crecimiento mutuo de diálogo, honestidad, confrontación de ideas, en búsqueda de la verdad y el compromiso.

En este sentido, la formación de lectores debe tener en cuenta el desarrollo de la competencia textual como parte integrante de la competencia discursiva en el sentido en que la competencia textual no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos. Por esta razón, es necesario enseñar las estrategias que habitualmente pone en juego un lector experto. Esas estrategias se desprenden de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos del lector y las claves lingüísticas y gráficas del texto. De este modo, los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas “pistas” que el texto proporciona.

En este orden de ideas, la comprensión lectora juega un papel fundamental en la formación integral, es así como, el estudiante debe en primer lugar, decodificar los distintos géneros discursivos que representan las bases conceptuales y lingüísticas de su disciplina. En segundo lugar, debe ser capaz de relacionar lo leído con su contexto social, político, cultural, académico, económico, etc. Y, finalmente, emitir juicios y asumir una posición crítica y valorativa sobre lo leído. Es por esto, que un buen lector, debe estar en la capacidad de comprender los significados implícitos y realizar las inferencias necesarias para comprender a cabalidad los distintos tipos de textos. De otra parte, el buen lector no depende de la memoria sino que está sujeto a la necesidad de realizar análisis y comparaciones que le permitan descubrir significados en los distintos textos con temas desconocidos, y que a su vez guarden relación con el cúmulo de experiencias y de conocimientos ya adquiridos.

En este sentido, es preciso que los estudiantes y sus docentes se ocupen de cómo se lee en cada una de las disciplinas, ya que una disciplina es un espacio discursivo y conceptual puesto que se estructura de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico. En consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos sino en manejar sus modos de leer y escribir característicos.

La lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio; para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de ningún espacio académico debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina.

Es así como esta investigación puede abrir un espacio para la reflexión y discusión sobre la responsabilidad que la comunidad lasallista tiene en la formación de estudiantes competentes en su profesión. Además, la comunidad académica debe reconocer que a través de la enseñanza – aprendizaje, consciente, de los procesos y estrategias de lectura, garantiza que los estudiantes mejoren sus competencias profesionales y laborales. Ya que, un sujeto que logra interpretar y valorar su realidad, fácilmente, propone soluciones a las problemáticas que aquejan a la sociedad. Por esta razón, y siguiendo los planteamientos de las didácticas que privilegia la Universidad de La Salle, la formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los estudiantes puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad, respetando a su vez las de sus pares.

Es así que, las necesidades actuales demandan de la educación una proyección determinada por la formación más estratégica que abogue por un mayor desarrollo de las habilidades para la apropiación y producción de conocimientos. En este orden de ideas, a la universidad le compete el papel de responder a dichas necesidades mediante la implementación de propuestas que tengan en cuenta la comprensión y producción textuales como camino efectivo y eficaz en la formación de sujetos integrales, críticos y reflexivos.

Por esta razón, esta investigación intenta proponer uno de los tantos caminos posibles para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes universitarios. Esta propuesta plantea el manejo de herramientas cognitivas e interaccionales, que le permitan al estudiante desde los inicios del aprendizaje lector, ejercitarse en los procesos mentales que demandan los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Inicialmente se deben activar los esquemas mentales del lector en la comprensión de elementos paratextuales como: índices, títulos, epígrafes, apéndices, prólogos, solapas, entre otros. Esta actividad va a permitir entender una serie de informaciones que acompañan al texto y que son necesarias para que la lectura sea más eficaz.

Una de las características de los textos, en la educación superior, es el léxico especializado que usan y esto significa que se debe reconocer la riqueza del vocabulario como una habilidad a desarrollar en el dominio de la lectura. Por esta razón, el uso del diccionario es una fuente a la que el lector puede recurrir para conocer el significado de las palabras que no entienda. En este sentido, según Jenkinson (1976), se deben desarrollar las habilidades de identificación o localización, las de pronunciación y las de sentido para utilizar eficazmente el diccionario. En esta actividad también es necesario que los estudiantes conozcan los diferentes tipos de diccionarios y así la búsqueda resulta ser más efectiva.

También, esta propuesta plantea la necesaria aplicación de una estrategia para comprender y reconstruir la organización de un texto o fragmento. Generalmente, los textos universitarios usan formas de comunicar o “modos de organización del discurso”: narrar, describir, explicar y argumentar. Estos modos constituyen secuencias dentro de los textos; por esta razón es posible que en un mismo texto, se puedan encontrar secuencias narrativas, descriptivas, explicativas y argumentativas. En cambio en otros textos puede predominar alguno de estos modos.

En este orden de ideas, hay que explicitar en los estudiantes cómo están organizadas estas secuencias al interior de un texto y hacer mucho énfasis en las secuencias explicativas ya que es el modo de organización del discurso más recurrente en los textos universitarios.

Finalmente, esta propuesta es uno de los tantos caminos trazados para facilitar la lectura de los textos universitarios y en consecuencia lograr una mejor comprensión. Las estrategias de lectura propuestas en este escrito, están relacionadas con el modo en que es utilizado el lenguaje en este

tipo de textos; es decir, con los aspectos lingüísticos de los textos ya que, como lo afirma Marín (2005), las estrategias lectoras más eficaces son las que tiene en cuenta los recursos lingüísticos que se usan para comunicar el conocimiento y que sirven para que el estudiante construya el sentido de lo que lee.

Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, I. H. **The psychology of teaching reading**. New York: The Ronald Press, 1952.
- BARRET, J. **Enseñar a aprender: introducción a la metacognición**. Burgos: Mensajero, 1993.
- CAIRNEY, T. **Teaching reading comprehension**. Filadelfia: Open University Press, 1990
- CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- DURKIN, D. **Children who read early**. New York: Teacher Collage Press, 1966.
- FRIES, C. **Linguistics and reading**. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1962.
- HUEY, E. B. **The psychology and pedagogy of reading**. New York: MacMillan, 1898.
- JENKINSON, M. D. Modos de enseñar. In: STAIGER, R. C. (Comp). **La enseñanza de la lectura**. Buenos Aires: Huemul, 1976.
- MARTÍNEZ, M. C. **Procesos de comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos**. 1. ed. Cali: Universidad del Valle, 1999.
- MARÍN, M; HALL, B. **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Argentina: Eudeba, 2005.
- PERONARD, M; GÓMEZ, L. **Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de Clases**. Chile: Editorial Andrés Bello, 1998.
- PERONARD, M; GÓMEZ, L. (Eds.). **Estrategias de comprensión lingüística en alumnos de educación básica y Educación media: uso y Enseñanza**. Valparaíso: Universidad Católica, 1991.
- SMITH, C. B. **La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1989.
- SOLÉ, I. Estrategias de comprensión de la lectura. **Revista Lectura y Vida**. Argentina, 1996, n. 4. Disponible en: <<http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html>>. Acceso en: 30 de jul. 2009.
- SPIRO, R. J; BRUCE, B. C; BREWER, W. F. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Yersey: Hillsdale, 1980.
- STRANG, R. **Procesos del aprendizaje infantil**. Buenos Aires: Paidós, 1965.

Adriana Gordillo Alfonso y Maria del Pilar Flórez Ospina

O Gerenciamento Das Vozes Enunciativas

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Introdução

Em nosso meio acadêmico é comum lermos textos teóricos que colocam a questão do discurso como entidade polifônica, entrecruzado por diversas *vozes*, pelo *já-dito*, pelo *interdiscurso*. As referências são muitas. Mikhail Bakhtin geralmente surge como o precursor desta temática, com sua concepção dialógica da linguagem. Entretanto, pouco se tem feito para que tais discussões cheguem à sala de aula da educação básica de modo mais acessível, ou seja, para que tais teorias, tão preciosas à compreensão crítica do texto, possam ajudar o professor nas atividades de leitura e produção de texto, colaborando, com isso, para que seja desmascarada a ideia da transparência textual.

Dessa forma, objetiva-se, por meio da discussão das concepções de dialogismo, polifonia, heterogeneidade e suas implicações, buscar, com base no arcabouço teórico do *interacionismo sociodiscursivo* (doravante ISD) e em sua concepção de gêneros textuais, uma proposta mais acessível de análise dos mecanismos de responsabilização enunciativa. Para tanto, buscaremos no gênero crítica de cinema o objeto de aplicação de nossas discussões teóricas.

1. O corpus da pesquisa²¹

Nosso *corpus* é composto por dez críticas de cinema escritas por Carlos Eduardo Lourenço Jorge²² e publicadas na *Folha de Londrina* no período de 12/05/2006 a 15/07/2006. Destas, cinco são direcionadas a filmes comerciais (circuito nacional - CN) e cinco a filmes exibidos em circuito alternativo (CA) na cidade²³. O quadro 1 especifica os textos analisados:

Quadro 1 - *Corpus* da pesquisa

Código	Filme	Título da crítica	Data da crítica
1-CA	Free Zone	As super-mulheres de “Free Zone”	15/07/2006
2-CA	Clube da Lua	Receita argentina de cinema popular	30/06/2006
3-CA	Dama de Honra	Quando a normalidade é aparente	16/06/2006
4-CA	Sra. Henderson Apresenta	Entretenimento, como deve ser	09/06/2006
5-CA	Conversando com Mamãe	Os planos de mamãe aos 80	12/05/2006
1-CN	Superman – O Retorno	SUPER-HOMEM – mais sério e menos pop	14/07/2006
2-CN	Separados pelo Casamento	Estranha comédia romântica	04/07/2006
3-CN	Carros	A animada lição de “Carros”	30/06/2006
4-CN	A Profecia	Original mesmo só a data de estréia	08/06/2006
5-CN	X-Men – O Confronto Final	Grandiloquência MUTANTE	26/05/2006

21. Esse texto é um recorte da dissertação de mestrado da autora (BARROS, 2008).

22. O crítico Lourenço Jorge tem formação acadêmica em Cinema e escreve para a *Folha de Londrina* desde 1971. Profissional de renome, comprometido com sua área de atuação e único crítico de cinema londrinense que escreve regularmente para um jornal da cidade.

23. Filmes exibidos no Cine Com-Tour (projeto da Casa da Cultura/UUEL) e que tem como programador o crítico Lourenço Jorge.

As críticas CA referem-se a filmes mais erudtizados, próprios de um contexto “arte e ensaio” (a maioria oriundos de outras nacionalidades), destinados àqueles que apreciam um cinema “de qualidade”. Já as críticas CN comportam filmes destinados à cultura de massa e exibidos nos grandes cinemas comerciais – são, na sua grande maioria, os chamados filmes *bollywoodianos*. Quando se trata destes últimos, nosso crítico admite assumir uma postura mais dura:

Eu me coloco na resistência, do lado de cá da trincheira, e sempre que posso estou dando beliscões, forçando a barra na ironia, procurando realmente minimizar, por mais grandiloquência de marca que tenha o produto, eu nunca deixo que isso me intimide (LOURENÇO-JORGE, *apud* KLEBIS, 2004, p. 64).

Quanto aos filmes do circuito alternativo, o crítico afirma procurar valorizá-los mais, pois são, geralmente, “produtos calçados em alguma coisa de mais substância, que estão merecendo um lugar no cinema contemporâneo, que são dirigidos por autores importantes, que fazem parte de uma carreira” (BARROS, 2008, p. 83).

Devido às novas exigências da contemporaneidade, Lourenço Jorge afirma que tem procurado tornar a linguagem de suas críticas mais leve, incorporando um vocabulário mais coloquial, sem contudo abrir mão de sua marca pessoal – um certo rigor formal adquirido com as muitas leituras dos clássicos na adolescência. Quanto ao papel do crítico na nova sociedade, ele comenta:

O crítico é um espectador com um pouco mais de experiência, um pouco mais de conhecimento, um pouco mais de vivência, de intimidade com o cinema e um pouco mais de paixão. Essa relação de profundo amor ao objeto que está na tela, e isso eu acho que é característica de todos nós que escrevemos, isso é fundamental (BARROS, 2008, p. 84).

Dessa forma, na perspectiva adotada por Lourenço Jorge, o crítico deve ser uma espécie de *ponte* entre o filme e o espectador. Mas a opinião do crítico não se traduz em uma verdade absoluta, incontestável, já que a produção fílmica pode ser vista por múltiplos olhares. Entretanto, é incontestável a influência que uma determinada crítica cinematográfica pode assumir diante de um leitor/espectador leigo que vê na figura do crítico um especialista capacitado a aprovar ou desaprovar uma obra cinematográfica.

2. Dialogismo, polifonia, heterogeneidade: a questão das vozes enunciativas

Não podemos iniciar a reflexão proposta pelo título sem deixar de registrar que a concepção dialógica da linguagem, e por que não dizer, do homem como ser social e historicamente constituído, é uma noção que está presente em todos os textos do que se convencionou denominar Círculo de Bakhtin. Nessa concepção, o dialogismo faz parte da própria essência humana, e conseqüentemente, da materialização de sua linguagem. O discurso nunca se constrói sobre ele mesmo, mas em vista do *outro*. É o que Bakhtin (1992) denomina de *o grande diálogo da comunicação verbal*.

Dessa forma, o dialogismo pode ser entendido como indissociável da linguagem humana, condição não só para sua construção, mas também para sua compreensão. Barros (2003), em um ensaio sobre alguns conceitos bakhtinianos, desdobra o que a autora denomina *dialogismo discursivo*²⁴ em dois aspectos fundamentais: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário e o da intertextualidade no interior do discurso. O primeiro se refere ao dialogismo como espaço de interação entre um *eu* e um *tu*, ou entre o *eu* e os *outros* – nas palavras de

24. Segundo a autora, seria o dialogismo restrito aos domínios da linguagem.

Volochinov (1986). Temos, então, a questão do *eu* (autor), aquele que está na origem do discurso: uma problemática levantada pelo Círculo de Bakhtin já nos seus primeiros textos, e que seria retomada e apurada posteriormente em outros escritos (cf. FARACO, 2005). Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, há uma passagem que problematiza e ao mesmo tempo esclarece a origem dessas discussões:

Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria de propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico. Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa (VOLOCHINOV, 1986, p. 113).

Ora, se sabemos que a comunicação verbal não é simplesmente um ato fisiológico, que ela se dá num ambiente socioideológico movido por diversos interesses, então, só podemos entender o primeiro aspecto de dialogismo defendido por Barros (2003) pelo deslocamento do conceito de autor. Segundo Bakhtin (1992), todo sujeito em sua ação de linguagem só pode ser uma *segunda voz*, uma *imagem* no interior do seu discurso, pois o autor-sujeito é aquele capaz de trabalhar a língua situando-se fora dela, é o ser que tem o dom da fala indireta. Esta concepção é trabalhada por alguns linguistas (cf. DUCROT, 1987) e por grande parte dos estudiosos em literatura. Temos, assim, a primeira concepção de voz enunciativa, ou seja, o desdobramento do sujeito-autor.

Passando para o segundo aspecto do dialogismo discursivo apontado por Barros (2003), o da intertextualidade no interior do discurso, vê-se que, para a autora, este aspecto refere-se à questão da intersecção

dos muitos diálogos no interior de um discurso, do cruzamento das *vozes* que falam e polemizam em um texto. Barros faz uma distinção entre dialogismo e polifonia. O primeiro seria o “princípio constitutivo da linguagem e de todo o discurso” (p. 6), e o segundo seria usado para caracterizar um certo tipo de texto, “aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem” (p. 5-6). Dessa forma, para a autora, um texto pode ser monofônico (quando consegue mascarar as *vozes* que o constituem), mas jamais monológico, já que o dialogismo é um aspecto constitutivo da linguagem.

Brait (2003), também numa discussão sobre as *vozes* em Bakhtin, apropria-se dos termos dialogismo, polifonia e até mesmo intertextualidade para designar o mesmo fenômeno, ou seja, a questão das múltiplas *vozes* que permeiam o discurso e o constituem. Segundo a autora:

Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese de conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (BRAIT, 2003, p. 25).

Segundo o pensamento bakhtiniano, toda palavra vem de outrem, nasce na interação interpessoal. Dessa forma, toda ação de linguagem só toma forma e ao mesmo tempo só evolui, sob o efeito da interação contínua com os enunciados individuais do *outro*. Esta relação extraverbal (dialógica) é que dá vida a todo texto. Só a palavra do Adão bíblico poderia ser realmente a primeira, a palavra “pura”, a “criadora”. Assim, os elementos ideológicos/históricos/sociais/culturais atuam em cada sujeito, na forma de *visões de mundo* e se manifestam de maneira dialógica em seus discursos. Segundo Brait (2003), há várias formas e vários graus de dialogismo, polifonia ou intertextualidade, e estes devem ser vistos em sua especificidade.

Por exemplo, há o dialogismo intencional (um texto comentando outro – a resenha, por exemplo) e o dialogismo não intencional “representado pelas inúmeras vozes que habitam um indivíduo, constituindo a fala interna e condicionando um incessante diálogo” (pp. 24-25).

2.1 ISD: o gerenciamento das vozes

Segundo Bronckart (2003), os mecanismos de responsabilização enunciativa contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, trazendo à tona, ao mesmo tempo, avaliações, julgamentos, sentimentos que podem ser formulados em relação a alguns aspectos do conteúdo temático, e as instâncias responsáveis por tais avaliações. Para o autor, este mecanismo inclui a análise de dois aspectos: a *distribuição das vozes* e a *marcação das modalizações*; que, embora distintos, convergem para os mesmos resultados, ou seja, a responsabilização do que se enuncia. A aprendizagem de tais mecanismos, tanto na leitura como na produção de textos, torna-se de suma importância, pois é, segundo Bronckart (2006, p. 156):

[...] uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas.

Primeiramente, é importante salientar que, mesmo “aparentemente” sendo o autor empírico o responsável pela escolha do gênero, pelos tipos de discurso, sequências, ou seja, responsável por aquilo que é dito, não se pode esquecer que “a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais” (BRONCKART, 2003, p. 151). Assim, tem-se, de um lado,

o mundo “real” representado pelos agentes humanos (neste se inclui o autor empírico) – o *mundo ordinário* – e do outro, o mundo virtual criado pela atividade de linguagem – o *mundo discursivo*. Embora estando todas as representações mobilizadas pelo autor na hora de empreender uma ação de linguagem localizada no mundo ordinário, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilização enunciativa. Dessa forma, a voz do autor é “apagada” e substituída por uma *instância geral de enunciação*, que para Bronckart (2003) seria o *textualizador*: voz “neutra”, que pode se configurar em *narrador*, quando o discurso mobilizado for da ordem do narrar, e *expositor*, quando este for da ordem do expor.

É justamente a *instância geral* que processa todo o gerenciamento das *vozes* enunciativas que se encontram presentes no discurso. Segundo Bronckart (2003, p. 326), “as *vozes* podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Geralmente é a instância geral de enunciação que assume o enunciado, porém, esta pode pôr em cena outras *vozes* – as *vozes secundárias*:

Quadro 2 – Vozes secundárias

Vozes de personagem	<ul style="list-style-type: none"> • Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente. • Segmentos de texto na 1ª pessoa gramatical: fusão do narrador/expositor e da voz que este põe em cena – o narrador assume, de algum modo, seu personagem. • Segmentos de texto na 3ª pessoa gramatical: manutenção da distinção entre narrador/expositor e a voz secundária posta em cena.
Vozes sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento textual, mas que são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo temático.
Voz do autor	<ul style="list-style-type: none"> • Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

2.2 À procura de um encaminhamento metodológico para o tratamento didático

Bronckart (2006), considerando de suma importância “os efeitos de mediação produzidos pela aprendizagem e pelo domínio progressivo” (p. 156) dos mecanismos de enunciação, admite que os mesmos foram pouco estudados pelo ISD. Observa-se em seus estudos que não há uma ênfase à discussão que possa elucidar a distinção entre os termos *dialogismo* e *polifonia*, que consideramos pertinente quando se trata das instâncias ou *vozes* enunciativas. O autor afirma que as representações constitutivas da pessoa apresentam um estatuto fundamentalmente *dialógico*, mas não remete tal reflexão a Bakhtin: “Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são *sempre já interativas*, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las” (BRONCKART, 2003, p.321). Considera um texto polifônico “quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas” (2003, p. 329), e faz uma distinção entre polifonia explícita (dá como exemplo os trabalhos de Ducrot) e polifonia implícita (aqui citando Bakhtin). Tais reflexões, como se vê, não são aprofundadas, o que pode gerar uma “lacuna” de compreensão, ou seja: para o autor polifonia e dialogismo são a mesma coisa? O que seriam exatamente a polifonia implícita e explícita? Dentre as *vozes secundárias*²⁵ (de personagens, sociais e voz do autor) quais seriam implícitas e quais seriam explícitas, ou não haveria tal distinção? Haveria texto monofônico, ou apenas uma polifonia implícita?

Dessa forma, para que as nossas análises não fiquem lacunas, mesmo sendo o ISD nosso principal pressuposto teórico-metodológico, optou-se, no trabalho em questão, por fazer algumas adaptações a seu modelo de abordagem do gerenciamento das *vozes* enunciativas. Pri-

25. Verificar quadro 1.

meiramente, compactuamos com Brait (2003) no que diz respeito aos termos dialogismo e polifonia (e aqui podemos acrescentar o termo heterogeneidade enunciativa), ou seja, termos distintos para designar o mesmo fenômeno: *o grande diálogo da comunicação verbal* entrecruzado pelas diversas *vozes* que o constituem, sejam elas explícitas ou implícitas, mas sempre presentes, já que não acreditamos em monologismo/monofonismo.

Authier-Revuz (1990), ao tentar dar conta da polifonia discursiva, distingue dois níveis de análise: a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada). A distinção entre estes dois planos estaria, em termos, relacionada à mesma diferenciação feita por muitos autores entre dialogismo e polifonia (cf. FIORIN, 1996). Maingueneau (1993), retomando e de certa forma ampliando a abordagem da autora, fala da heterogeneidade constitutiva como um nível não marcado em superfície, mas que o analista pode definir “formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva” (p. 75), e a heterogeneidade mostrada como o fenômeno que incide sobre as “manifestações *explícitas*, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação” (p. 75, grifo nosso). Esta última pode estar associada a marcas claras, linguísticas ou tipográficas: são as formas marcadas (discurso direto e indireto, palavras entre aspas, pressuposição, parafrasagem, etc.); ou reconstruídas a partir de índices variados: são as formas não marcadas (ironia, provérbios, frases feitas, imitação, pastiche, formação discursiva, etc.).

Entendemos, pois, que falta clareza a respeito do que os autores entendem por explícito ou implícito. Ora parece estar na distinção entre heterogeneidade constitutiva e mostrada, ora entre as formas marcadas e as não marcadas da heterogeneidade mostrada. Dessa forma, optamos por não adotar tais conceitos da forma como são colocados pelos autores em

questão. Primeiramente, por acreditarmos que a percepção quanto ao que é explícito ou implícito está mais relacionada ao processo de compreensão dialógica entre o leitor (analista/pesquisador) e o texto (entidade discursiva) do que na descrição de um certo fenômeno²⁶. Em segundo lugar, por tais conceitos estarem fortemente ligados a uma concepção teórica de sujeito atravessado pelo inconsciente, assujeitado pelo interdiscurso²⁷, o que não condiz, de certa forma, com a proposta do ISD:

[...] as operações de linguagem, mesmo sendo fortemente determinadas pelas representações sociais relativas à atividade humana e à atividade de linguagem em particular, deixam, aos agentes-produtores uma margem importante de decisão e de liberdade. É essa concepção de uma dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o **espaço de decisão** sincrônica de um agente que nos parece caracterizar mais claramente o **interacionismo sócio-discursivo** que defendemos. (BRONCKART, 2003, p. 338).

Optamos por adotar o modelo de análise proposto por Bronckart (2003), porém ampliando-o, trazendo para seu interior muitos dos fenômenos polifônicos trabalhados por Authier-Revuz (1990), Maingueneau (1993), bem como por outros autores, ou seja, as palavras entre aspas, as frases feitas, o discurso relatado, a pressuposição, entre outros, sem, contudo, entrar na essência da concepção teórica defendida por cada um desses autores. Desta forma, para a análise de gerenciamento das vozes enunciativas em nosso *corpus* de pesquisa, procederemos da seguinte forma:

26. Por exemplo, como classificar o fenômeno da pressuposição? Entendemos que neste caso o que determina o implícito ou o explícito é o diálogo estabelecido pela leitura, o grau de compreensão do leitor, sua visão de mundo. Ou seja, uma pressuposição pode ser explícita para um determinado indivíduo que detecta suas “pistas” facilmente e passar despercebida por outro.

27. Análise do Discurso Francesa (AD).

- a) à categoria de *vozes de personagens* incluiremos qualquer processo polifônico em que seres humanos ou entidades personificadas, na qualidade de agentes, possam vir a *intervir* em alguns aspectos do conteúdo temático;
- b) às *vozes sociais* acrescentaremos qualquer percepção de polifonia na qual a voz de um personagem, de uma instituição, de um grupo social, do senso comum, mesmo *não intervindo* diretamente como agente no percurso temático de um segmento textual, possa ser traduzida como instância enunciativa externa;
- c) à *voz do autor*, incluiremos qualquer segmento textual em que a voz do autor empírico parece quebrar as barreiras do mundo virtual da linguagem e se impor como a *voz que fala*. Os demais procedimentos do modelo bronckartiano permanecerão inalterados.

Entendemos, contudo, que a descrição e análise de todo processo polifônico se faz numa relação dialógica de compreensão. Segundo Brait (2003), cabe ao analista do discurso com sua visão interdisciplinar localizar e interpretar os recursos linguísticos e não linguísticos da manipulação e transmissão das vozes discursivas. Ou seja, mais do que apontar as evidências é preciso conferir-lhes sentido, tentar, numa relação dialógica, estabelecer a compreensão do enunciado, já que para Bakhtin “aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa)” (1992, p.355).

3. O gerenciamento das vozes no gênero crítica de cinema

Antes de entrarmos na discussão das *vozes* enunciativas que se fazem presentes nos textos que compõem nosso *corpus*, é preciso fazer

um breve comentário acerca da identificação dos *tipos de discurso*, segundo os pressupostos do ISD. Ao mobilizar representações e criar um mundo discursivo, o agente-produtor das críticas de cinema em questão tem a intenção de expor, fazer um comentário, uma avaliação sobre determinado conteúdo temático (filmes que entrarão em cartaz na semana) que está conjunto, ou se refere diretamente ao mundo empírico da ação de linguagem. Este discurso do expor (BRONCKART, 2003) ocorre de forma interativa, pois deixa várias marcas dêiticas que implicam tanto o tempo/espaço como o emissor e receptor da enunciação. Desta forma, podemos falar da predominância de um *discurso interativo*.

Há também um processo de encaixamento de *narração* ficcional, nas passagens em que é narrado o enredo do filme (narração sempre parcial) – configuração típica da crítica de cinema. Nas nossas análises também foram detectadas passagens do *discurso teórico* e do *relato interativo*. Podemos falar em duas instâncias gerais de enunciação: o *expositor* (para as passagens de discurso da ordem do expor) e o *narrador* (para as passagens da ordem do narrar). Elucidados estes pontos, passemos para a questão da distribuição das *vozes*.

Primeiramente, não podemos deixar de registrar que o gênero crítica de cinema é construído com base em um processo dialógico intencional (cf. BRAIT, 2003), ou seja, há nele uma intenção explícita de diálogo com certa produção fílmica. Essa dialogicidade já é esperada pelo leitor e é ela que motiva, que dá vida a todo o fazer discursivo do gênero. Cada materialização dessa prática de linguagem utiliza de muitas estratégias para explicitar ou mascarar as diversas *vozes*, os diversos discursos, textos, os vários *outros* que atravessam o seu dizer. É desta questão que tratamos a seguir.

Seguindo o modelo de Bronckart (2003), iniciamos analisando a questão do gerenciamento das vozes enunciativas que **intervêm** no processo discursivo para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é

enunciado: a) *a instância geral e seus desdobramentos*; b) *as vozes de personagens*; c) *a voz do autor*. A partir de fragmentos dos textos que compõem nosso *corpus* (CA: críticas referentes ao circuito alternativo; CN: críticas referentes ao circuito nacional), procuramos analisar as várias categorias polifônicas descritas acima²⁸, como também a expressão das modalizações (caso ela se faça presente), sem, contudo, pretender esgotá-las:

(1) [...] **segundo o cineasta** israelense Amos Gitai, “pessoas do Iraque, Egito, Síria, Arábia Saudita e da própria Jordânia se relacionam umas com as outras, compartilhando experiências, comida e projetos de futuro, **completamente** alheias aos conflitos bélicos ou de qualquer outra espécie que, por desgraça e com demasiada frequência, afetam seus respectivos países de origem”. (1-CA)

Esse **discurso direto** não traz só à tona a voz do diretor do filme (que por si só é uma voz de poder), ele também explicita uma voz israelense que, de certa forma, legitima o falar sobre assuntos polêmicos do Oriente Médio, como é o caso do filme em questão (*Free Zone*) que trata de questões políticas e culturais que envolvem esses povos, mas de uma maneira mais pessoal, humanizada. Segundo Maingueneau (1993), neste tipo de estratégia discursiva, “o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a ‘autoridade’ que protege a asserção. Pode-se tanto dizer que ‘o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo’, quanto o contrário” (p. 87). O discurso direto, em geral, cria um efeito de sentido de realidade, pois passa a impressão de que a instância geral da enunciação está apenas repetindo o que disse a voz reportada (cf.

28. Optamos por não mostrar cada uma das categorias polifônicas separadamente (voz de personagem, voz do autor, desdobramento da instância geral da enunciação), pois em muitos casos, elas aparecem juntas em um só fragmento.

FIORIN, 1996). Neste fragmento, temos também um marcador modal apreciativo “completamente” que deflagra uma avaliação da voz colocada em cena pelo expositor (a voz do cineasta Amos Gitai): tem, no enunciado, um teor intensificador de sentidos.

(2) O diretor Juan Campanella declarou que “O mesmo Amor, a Mesma Chuva”, “O Filho da Noiva” e “Clube da Lua” formam uma trilogia sobre a classe média argentina. [...] Mas, de qualquer maneira, o tema que unifica estes três títulos é bem mais convincente e menos ambicioso [...]. (2-CA)

A decisão do expositor pela inserção deste **discurso indireto**, explicitando a voz do diretor do filme, além de evidenciar um argumento por autoridade, parece ter sido um recurso para possibilitar o desenrolar da sua argumentação. Ele insere a posição do diretor do filme por meio de um verbo introdutório (“declarou”) que não carrega em si teor de dúvidas, nem demonstra o envolvimento de quem cita em relação aos fatos citados e, em seguida, contra-argumenta com a inserção de uma proposição adversativa: “Mas, de qualquer maneira, o tema...”. Segundo Koch (1984, p. 147) “enunciados do tipo X mas Y permitem sempre uma descrição polifônica”. No nosso exemplo, o expositor mostra o julgamento do diretor do filme, um argumento de prestígio, para, em seguida, refutá-lo, mesmo que parcialmente.

(3) Mas o grande momento do filme corre por conta da reaparição de Mía Farrow como a insólita baby-sitter de Damien. Surpreendentemente jovem e bonita [...] Mía Farrow se apresenta ao casal com o currículo e revela: “Há quase 40 anos venho criando meninos”, [...] “Este é o papel de minha vida”, ela acrescenta, na ótima “private joke” que o filme reserva aos cinéfilos. (4-CN)

Interessante nesta passagem é que há duas inserções de **discurso direto**, porém pertencentes a mundos discursivos distintos. No primeiro, Mia Farrow não é a atriz, e sim uma personagem do filme, portanto, este *discurso interativo dialogado* faz parte de uma passagem de *narração ficcional* do enredo encaixada no *discurso interativo* que estrutura o enunciado. Entretanto, quem gerencia esta voz não é a instância do narrador (como era de se esperar) e sim a do expositor, já que o fragmento discursivo que introduz a citação menciona o nome da atriz e não o da personagem. Já no segundo, é a mesma Mia Farrow quem fala, mas agora como atriz de “carne e osso”: é um *discurso interativo dialogado* gerenciado pelo expositor. Vê-se que, neste caso, a decisão de se trazer à tona a voz de uma atriz famosa parece ter a pretensão de dar um ar mais informal ao discurso e, ao mesmo tempo, revela o posicionamento valorativo do crítico (autor) no que diz respeito a Mia Farrow. Este fato é visivelmente marcado, além da explicitação do fato de que a reaparição da atriz é o grande momento do filme, pelo uso do modalizador apreciativo “surpreendentemente” ao se referir à beleza da mesma.

(4) Em conversa com o crítico francês Michel Rebichon, da revista Studio, à saída da sessão para a imprensa de “A Dama de Honra”, no festival de Veneza de 2004, ouvi dele que o diretor Claude Chabrol faz sempre o mesmo filme. (3-CA)

Este é o início textual da crítica, uma inserção de um *relato interativo*, no qual uma primeira estratégia enunciativa é posta em cena: **a instância geral da enunciação funde-se com a voz do autor empírico** que relata, em 1ª pessoa, um fato vivido por ele (homem do mundo “real”); e este, agora no papel de narrador, coloca em cena a voz de outro – o crítico francês Michel Rebichon. O interessante desta passagem é que ao fundir-se com a voz do autor, o narrador deixa transparecer um pouco do *ethos* (cf.

FIORIN, 1996) deste homem-autor: crítico bem relacionado; participa de festivais internacionais de cinema; provavelmente fala outras línguas; sabe ouvir a opinião dos outros. Esta é uma estratégia enunciativa que deixa o discurso muito mais interativo e consegue aproximar leitor e autor.

(5) O bom deste intervalo entre títulos mais sisudos é que ele nos convida e nos oferece esta adorável aventura, [...]. (4-CA)

Nesta passagem da ordem do expor, há uma mescla entre a voz do expositor, do autor e do leitor (no papel de espectador do filme). Embora este não seja um mecanismo muito observado nas críticas analisadas, ele é perfeitamente compreensível no gênero de texto analisado, já que tem por finalidade promover uma interação com o público leitor, trazendo-o para o interior do discurso. Segundo Fiorin (1996), a primeira pessoa do plural não é a multiplicação de objetos idênticos (*eu + eu*), mas sim a junção de um *eu* com um *não eu* – no nosso caso, o leitor da crítica.

(6) [...] a estréia de “Conversaciones com Mamá”, em Londrina, não é apenas homenagem do exibidor à data que se comemora domingo, [...]. (5-CA)

Interessante observar neste fragmento que a voz do autor aparece, mas não como agente da ação (1ª pessoa), mas como referência (“do exibidor”). É o que a semiótica greimasiana denomina de *embrea-gem actancial* de substituição da primeira pessoa do singular pela terceira (cf. FIORIN, 1996). Neste caso, não há uma fusão da voz do expositor com a do autor. É o expositor quem assume o enunciado, mas a “figura” do autor é referenciada, mantendo-se, assim um distanciamento entre as duas instâncias enunciativas. Tal estratégia imprime um ar de formalidade e objetividade ao discurso (passa um *ethos* de “discrição”

do autor, pois este poderia ter dito: “minha homenagem”), mas de certa forma, mascarando um tom subjetivista, pois, se observarmos, o termo “exibidor” pode ser naturalmente suprimido do discurso, sem que haja perda de sentidos: “não é apenas uma homenagem à data que se comemora domingo”. Tal observação nos revela a necessidade que parece ter para o crítico deixar explícito que a homenagem parte da sua pessoa, mas ao mesmo tempo, sua preocupação em não tornar seu discurso intimista, pretensioso.

(7) “Superman – O Retorno” (veja programação de cinema na página 2) (1-CN); “Free-Zone” (confira a programação de cinema nesta página) (1-CA)

Aqui temos uma estratégia usada em todos os textos analisados: o uso do imperativo com o objetivo de promover uma interação com o leitor, direcionando-o a outro ponto do jornal onde as informações técnicas sobre o filme aparecem com mais detalhes. Observa-se, neste fragmento, que o recurso dos parênteses parece delimitar um espaço em que a voz do autor é revelada com mais autenticidade, espaço este que lhe dá o “direito” de usar o tempo imperativo, que além de explicitar o sujeito-crítico, também implica uma outra voz: a voz do interlocutor a quem a palavra é dirigida e de quem se espera uma contra-palavra, uma réplica (cf. VOLOCHINOV, 1986).

(8) [...] primeiro trabalho “terapêutico” de Jennifer Aniston após o rompimento com Brad Pitt, e também como pontapé inicial (a expressão é cabível, já que há aqui componentes de reality show) para o rompimento com Vince Vaughn [...]. (2-CN)

Aqui, novamente, o recurso dos parênteses é utilizado para trazer à tona a voz do autor que, neste caso, não aparece explicitamente (1ª pessoa

ou verbo imperativo), mas como forma de avaliação de um aspecto do conteúdo temático proposto pelo expositor. O efeito de sentido obtido é o de que se diz entre parênteses toma um caráter mais informal, mais pessoal, por isso, pertencente mais à pessoa do autor do que à instância geral da enunciação. Os parênteses marcam, assim, esta ruptura (caso contrário, qual o propósito deles?). Este tipo de procedimento é encontrado nos dois grupos do *corpus* (CA e CN), mas parece que os filmes ditos “hollywoodianos” merecem mais a intervenção da voz do autor quando o propósito é “focar”, comentar sobre “banalidades” artísticas.

(9) [...] um carro velho chamado Doc Hudson (voz de Paul Newman na versão original e de Daniel Filho na brasileira) (3-CN); Robert Thorn (Liev Schreiber) é o jovem [...]. Ele está prestes a ser pai. Mas o parto da mulher, Katherine (Julia Stiles), [...]. (4-CN)

Os parênteses, nestes casos, delimitam um espaço reservado ao mundo discursivo do expor, inserido em passagens de *narração* ficcional (enredo do filme). Assim, temos a voz do expositor sendo inserida na sequência da fala do narrador. Esta marcação (os parênteses) é necessária para a compreensão textual, pois, caso ela não fosse feita, os dois discursos (da ordem do narrar e do expor) se confundiriam com a diluição dos parâmetros do que é “real” e do que é “ficcional” dentro da crítica.

A seguir, apresentamos algumas análises de passagens que trazem à tona as **vozes sociais** que, mesmo **não intervindo como agentes**, são trazidas ao interior do discurso num processo polifônico, bem como o processo de modalização expresso (caso ele exista):

(10) Se a seleção Argentina jogar hoje com a mesma obstinação dos personagens centrais de ‘Clube da Lua’, não haverá força em campo ou torcida alemã capaz de mudar o destinatário da vitória. [...]

Fazem falta, na América Latina, filmes com esta alma, esta garra. A mesma que estará em campo hoje, nenhuma dúvida. E isto, bairrismos à parte, é preciso respeitar, na vida real ou na ficção. (2-CA)

Estas passagens se referem, respectivamente, ao início e ao final da crítica, e, por meio delas, podemos resgatar uma *voz social* que não está explícita, mas que subjaz ao discurso em questão. Ou seja, uma “vox publica” (opinião geral) de aversão aos argentinos, motivada por uma rivalidade nos campos de futebol, que nos leva a um certo preconceito em relação aos nossos vizinhos e a ignorar, muitas vezes, a “garra” deste povo. Garra que, segundo o crítico, não está só no futebol, mas também na arte cinematográfica. Ou seja, o crítico desenvolve um contra-argumento a partir de uma voz que fala anterior a ele, uma voz outra que ecoa como pano de fundo do discurso. Esta voz está **subentendida** na expressão “bairrismos à parte” e sua identificação só é possível por meio de um conhecimento extralinguístico, pertencente à ordem da enunciação e não a do enunciado (cf. CERVONI, 1989). Temos também neste fragmento uma modalização lógica (“nenhuma dúvida”) que apresenta os fatos (mundo objetivo) do ponto de vista da certeza, do não contestável. A mobilização desta expressão modal busca, na objetividade dos fatos, um reforço para a argumentação em curso.

(11) E a julgar pela curta duração do affair [Jennifer Aniston] com Vaughn, o pontapé foi também terminal, e é uma tentativa não engrossar o coro dos inconfidentes que apostam que o ator repetiu em tempo real o que fez com a moça, já tão sofrida, coitada, neste argumento ficcional. (2-CN)

Aqui há uma menção a uma *voz social* – a voz “dos inconfidentes”, referência aos “paparazos” que ganham a vida divulgando “fofocas” de

artistas famosos – com a qual há uma concordância, embora esta se faça numa relação de deboche: “E a julgar pela... é uma tentação não engrossar o coro dos inconfidentes”. Ou seja, o fato levantado é “mesquinho” para um crítico de cinema “sério” mencionar em seu texto, porém, o filme em questão é destinado a um público mais popular que anseia por estas “fofoquinhas”, assim, a instância geral da enunciação as absorve, mas de maneira que estas sejam integradas à argumentação em curso.

(12) Que território é este? “A guerra das Roses” encontra “Cenas de um Casamento” na sala de estar de “Friends”, apresentados por Woody Allen? (2-CN)

Há, aqui, a inserção de nomes de filmes, que remetem, cada um deles, a um já-dito construído por meio da nossa *memória discursiva*, porém colocados na linearidade textual como se fossem expressões comuns, peças de uma engrenagem discursiva (não há quebra sintática). A compreensão deste enunciado depende, em grande parte, do *conhecimento de mundo* do interlocutor, ou seja, do sentido que cada um destes filmes pode incorporar ao enunciado como um todo.

(13) [...] os frustrados cabalistas do Apocalipse recolheram as premonições, já que o mundo mais uma vez não acabou [...]. (4-CN)

Nesta passagem da ordem do expor, há um processo polifônico de **pressuposição**: se o mundo “mais uma vez” não acabou, é porque muitas outras previsões de “final dos tempos” foram feitas anteriormente. É, na verdade, a voz dos apocalípticos que é trazida pela enunciação com a finalidade de dar um tom de humor, de descontração ao discurso. Segundo Koch (1984), o uso retórico da pressuposição consiste em apresentar como já sendo do conhecimento público aquilo que se deseja veicular (no nosso caso, as várias previsões do final do mundo).

(14) Os mutantes não são mais aqueles; Entra mudo, sai calado (5-CN); É uma pequena grande obra (5-CA); eles são como cão e gato (4-CA); Receita argentina de cinema popular (2-CA)

Nestes casos, a *voz social* que perpassa o discurso é a voz do senso comum (memória coletiva) resgatada pelas **frases feitas** (ou a reformulação das mesmas), é a legitimação da fala por meio do já conhecido, já popularizado. Segundo Koch (2006), “no caso dos provérbios, frases feitas, ditos populares, a fonte é um enunciado genérico, representante da sabedoria popular, da opinião pública, de modo que a recuperação é praticamente certa” (p. 147). O interessante na crítica do filme “X-Men – O Confronto Final” é que ela começa e termina com uma dessas fórmulas já consagradas: inicia com “Os mutantes não são mais aqueles”, que é uma reformulação de “fulano não é mais aquele”, e termina com “Entra mudo, sai calado”. Este fato vai de encontro com as representações que o autor provavelmente faz do leitor deste tipo de crítica (circuito nacional), ou seja, um leitor que aprecia a cultura de massa (gosto popular) e, provavelmente, se identifica com expressões mais popularizadas.

(15) As super-mulheres de “Free Zone” (1-CA)

Este é o título da crítica referente ao filme “Free Zone”. Há, aqui, um **processo intertextual** de alusão (cf. FIORIN, 2003). A construção da expressão “super-mulheres” se relaciona alusivamente ao texto-título do filme “Super-homem” que estreara em circuito nacional um dia antes da publicação da crítica em questão. A alusão, além de brincar, dialogar com outra produção fílmica, vem em tom de deboche, de crítica. Este fato fica mais nítido quando se tem acesso à crítica referente à produção hollywoodiana. Nela, o crítico é bastante mordaz, qualificando o

filme como “pálido” e o super-herói como “descafeinado”. Já as “super-mulheres de Free Zone” são “três ótimas atrizes”. A voz social aqui é de uma entidade cinematográfica, mas, para que a compreensão do enunciado se realize como tal, é necessário, não simplesmente saber da existência deste outro filme, mas também ser capaz de promover um diálogo com o ponto de vista do autor, ou seja, há também um processo de intertextualidade entre os dois textos críticos. Segundo Koch (2006), o reconhecimento do intertexto nem sempre é garantido, pois “depende da amplitude dos conhecimentos que o interlocutor tem representados em sua memória” (p. 147).

(16) [...] primeiro trabalho “terapêutico” de Jennifer Aniston após rompimento com Brad Pitt [...] (2-CN);
Lida com arte em sofisticada galeria, tem amigos “com classe” [...] (2-CN); [...] resta ao espectador testemunhar a crescente vitimização do personagem de Aniston e a “demonização” do parceiro [...] (2-CN); Embora sem justificar o “recall” da fábrica [...] (3-CN)

Aqui, temos um processo polifônico de inclusão de *vozes sociais* recuperado a partir da **aspeção de palavras**. Estas, ao mesmo tempo em que são marcadas como estranhas ao texto (uma outra voz), são também integradas à sequência linear do enunciado (MAINGUENE-AU, 1993). No primeiro exemplo temos um termo do discurso médico (“terapêutico”) sendo deslocado de seu “habitat” natural para provocar certo tom humorístico e, até certo ponto, sarcástico no discurso que o cita. Já a marcação da expressão “com classe” reflete um processo de **ironização**, ou seja, por detrás da superficialidade do dito subjaz um não dito – uma voz que, possivelmente, quer apontar o avesso da expressão aspeada. O terceiro exemplo (“demonização”), além de demarcar um estranhamento linguístico, já que pode ser considerado um caso

de neologismo, também marca um processo de alteridade discursiva, pois traz um termo mais grosseiro para o interior de um discurso considerado mais “culto”. Interessante notar que estes “estranhamentos” linguísticos corroboram com o conteúdo temático do texto: crítica de um filme muitas vezes incoerente, contraditório, ou como o próprio título desta sugere: uma “estranha comédia romântica”. O último exemplo (“recall”) é um caso muito comum na maioria dos textos escritos – a marcação de uma palavra estrangeira. Aqui, a voz que atravessa o discurso é a da outra língua, na qual subjaz uma outra cultura, outros valores (que muitas vezes são incorporados pelo discurso citante).

(17) Em pesquisa recente sobre a astronômica inflação de custos de produção em Hollywood [...] o jornal de finanças *The Wall Street Journal* fixou o orçamento de “*Superman – O Retorno*” [...] em US\$ 261 milhões. Outras fontes menos confiáveis elevam esta cifra a incríveis US\$ 400 milhões, enquanto a Warner [...] nada comenta sobre os gastos [...]. (1-CN)

Nesta passagem são mencionadas três vozes institucionais, duas nomeadas – “*The Wall Street Journal*” e “*Warner*” – e uma colocada na generalidade – “outras fontes menos confiáveis”. Estas vozes, diferentemente das anteriores, são trazidas explicitamente para o interior do discurso, e, neste caso, servem para iniciar a crítica de forma contextualizada, trazendo à tona a polêmica que envolve muitas superproduções hollywoodianas: o elevado custo de produção, em grande parte, devido aos gastos com efeitos especiais, que, segundo a argumentação do crítico, “parece um excesso quase obsceno para aquilo que se obtém ao final de extensos 154 minutos” (no caso, o filme “*Superman – O Retorno*”).

3.1 Um intervalo para uma pequena comparação

Nas críticas analisadas, a inserção de *vozes de personagens* não é um mecanismo muito utilizado. Isso se realiza, quase sempre, quando é necessária a explicitação da voz do diretor do filme. Neste caso, as críticas referentes aos filmes do contexto arte e ensaio parecem ser as que melhor absorvem o procedimento, já que são produções escolhidas pelo próprio autor para serem exibidas em circuito alternativo na cidade de Londrina. Dessa forma, pressupõe-se que sejam obras cuidadosamente pré-avaliadas e, conseqüentemente, seus diretores, profissionais bem conceituados, pelo menos na opinião do exibidor. Assim sendo, a inserção da voz do diretor surge para corroborar a orientação argumentativa do crítico. As críticas referentes ao circuito nacional, ao contrário, quase não enfatizam a pessoa do diretor, e, quando isso ocorre, normalmente, vêm acompanhadas de uma valoração apreciativa negativa.

Quanto ao mecanismo de “explicitação” da voz do autor, verificamos que os casos mais frequentes se dão pelo recurso dos parênteses, os quais se configuram em espaços legítimos de maior aproximação autor/leitor e, conseqüentemente, de maior interatividade. Ou seja, mesmo a figura do autor não se explicitando gramaticalmente, por meio da 1ª pessoa, o uso dos parênteses parece romper as barreiras discursivas e trazer à tona comentários oriundos da voz do autor, às vezes, objetivos, como por exemplo, “(confira a programação de cinema nesta página)” ou com um alto grau de subjetividade: “Vivian Van Damn (o nome é este mesmo, não há engano)”. Interessante destacar que tal procedimento é utilizado tanto nas críticas referentes ao circuito alternativo como nas do nacional, embora, nestas últimas alguns comentários entre parênteses pareçam se configurar mais como “fofoquinhas”, “amenidades” – outra estratégia que torna o texto mais interativo.

Já as outras formas de explicitação da *voz do autor* por nós analisadas se encontram todas nos textos referentes ao circuito alternativo. São elas:

uso da 1ª pessoa do singular, uso da 1ª pessoa do plural e referência (3ª pessoa) da pessoa do autor. No primeiro caso – a forma mais explícita de “desmascaramento” da voz do autor – a crítica é iniciada com um relato pessoal – estratégia que possibilita introduzir de forma contextualizada uma linha argumentativa e traz à tona um pouco do *ethos* do autor (cf. exemplo 4). No segundo caso, o uso da 1ª pessoa do plural (*eu + tu*) faz deflagrar, não só a figura do autor, mas também a do interlocutor, já que é um mecanismo enunciativo que possibilita trazer o outro para o interior do discurso (cf. exemplo 5). Já no último caso, ou seja, a voz do autor referenciada em 3ª pessoa, imprime-se certa objetividade ao discurso, mas com um ar de subjetividade “mascarada” (cf. exemplo 6).

A constatação destas três estratégias enunciativas somente nas críticas pertencentes ao circuito alternativo nos revela um pouco das representações mobilizadas pelo agente-produtor ao empreender este tipo de ação de linguagem. Ou seja, parece que ele sente-se mais à vontade com o leitor-alvo de tais críticas, pois, provavelmente, os vê como pessoas mais interessadas em filmes “de qualidade”, pessoas que entendem a arte cinematográfica realmente como “arte” e não simplesmente como uma forma de entretenimento (forma de apreciar, normalmente, do público-alvo dos filmes ditos “hollywoodianos” – circuito nacional). Sendo assim, parece que o autor identifica-se mais com este tipo de leitor e, por isso, se expõe mais no discurso, diminuindo, assim, a distância entre ambos.

Já quanto à inserção de *vozes sociais*, ao processo enunciativo de desdobramento da instância geral da enunciação e às formas de modalizações, parece não haver, pelo menos *a priori*, distinção entre os dois grupos textuais do nosso *corpus* de pesquisa (CA e CN).

Considerações finais

Procuramos, por meio deste artigo, deixar uma contribuição para as discussões acerca dos mecanismos de responsabilização enunciativa, a fim de que elas possam beneficiar, mesmo que minimamente, a caminhada formativa de muitos professores que, mesmo conscientes da importância da transposição didática dessas teorias, ainda se sentem muito inseguros quanto ao “como” abordá-las em sala de aula. Na verdade, nossa intenção não foi deixar uma receita do como proceder a uma análise textual tendo por base os conceitos de dialogismo, polifonia, heterogeneidade, mas sim, à luz da discussão de alguns pontos teórico-metodológicos e da sua aplicação prática em textos inscritos no gênero crítica de cinema, possibilitar uma maior compreensão desses fenômenos.

Em nosso processo de compreensão dialógica, percebemos que a crítica de cinema é um gênero motivado por um dialogismo intencional, ou seja, ela só existe pelo fato de que há uma intenção explícita em promover um diálogo com certo texto fílmico. Entretanto, há nela, também, uma série de eventos polifônicos que, explícita ou implicitamente, atravessam o seu dizer, se inscrevendo como fontes externas de avaliação de certos aspectos do conteúdo temático. Estas avaliações, muitas vezes, são modalizadas de certa forma a nos levar a uma determinada orientação interpretativa do conteúdo temático mobilizado.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. **Caderno de Estudos da Linguagem**. Campinas, n. 19, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, E. M. D. **A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

BRAIT, B. As vozes bakhinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CERVONI, J. **A enunciação**. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Da pessoa. In: _____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1986.

La Literatura para la Promoción y Animación a la Lectura y la Escritura en la Escuela y la Comunidad

Mercedes Guanchez

1 Introducción

Desde la humilde tribuna de “profesor de literatura de bachillerato”, hasta la experiencia docente en el nivel superior a cargo de la práctica profesional (docente) en las Cátedra de Didáctica de la Lengua y “Literatura infantil y juvenil” impartida a estudiantes de educación integral, estamos convencidos de que el desarrollo de las competencias lectoras (como proceso de lectura) sólo pueden lograrse a partir de un trabajo sostenido y permanente (sistemático en todos los niveles) que implique una noción de la lectura como una práctica social (sociocultural) con definitiva influencia en el desarrollo de la imaginación y el pensamiento crítico de nuestros estudiantes.

Así, desde esta perspectiva, intentaremos mostrar, brevemente, una experiencia desde la formación de docentes, pues pensamos que son los maestros, los educadores, en definitiva, los que pueden cambiar y transformar su práctica diaria en relación con la lectura, y especialmente, la lectura literaria. Son los maestros y en definitiva los adultos los que pueden garantizar (a mediano y largo plazo) la conquista del placer de la lectura por parte de sus estudiantes y lograr la consolidación de una competencia literaria, ausente en casi todos los niveles educativos, principalmente en la escuela secundaria.

En consecuencia, asumimos que la experiencia de años de trabajo con este tema nos ha resultado muy enriquecedora a pesar de encontrarnos con un panorama usualmente desalentador. Quizás pudiéramos resumir brevemente los problemas típicos con los que nos hemos enfrentado, frecuentemente, al momento de ejecutar nuestra propuesta: primeramente, la concepción sobre la lectura, en segundo término lo relacionado con los libros (el libro como objeto cultural) y los criterios de selección, y por último, el tratamiento didáctico (tanto de la lectura como de la literatura) Ese ha sido el panorama encontrado. Por lo que nuestra experiencia, en los últimos años, se sustenta sobre la base de estrategias pedagógicas (pensadas desde estos problemas) para desarrollar actividades con los docentes en formación y en ejercicio (y que éstos, a su vez, puedan adaptarlas para trabajar con sus alumnos independiente del nivel de escolaridad, el contexto en el que se efectúe la actividad o el tipo de formación o educación.)

Partimos del supuesto de que toda experiencia pedagógica nace o se desprende de una postura teórica, de una noción o enfoque asumido y de un trabajo necesariamente planificado, que amerita un plan que organice, ordene y gradúe el desarrollo de las estrategias utilizadas intencionalmente para determinados propósitos (concebidos estos desde la posición asumida). Vale recordar que necesitamos atender en esta planeación las características de nuestra población (nuestros estudiantes), especialmente si trabajamos en contextos poco favorecidos o deprimidos. De modo que en cada escuela, cada aula de clase, con cada grupo de alumnos (en fin, cada institución y contexto) nos obliga a revisar nuestra práctica, nuestra forma de *enseñar*, nuestro modo de hacer las cosas frente a la lectura o la escritura.

Esto lo decimos convencidos de que el maestro debe *intervenir* efectiva, positiva y oportunamente en su espacio de acción; bien lo dice Emilia Ferreiro (2001) en el prólogo al libro de Delia Lerner, refiriéndose a la intervención docente: “decir, hacer y callar” con la esperanza de “que podamos actuar mejor y garantizar así el derecho a la alfabetización de todos los niños”

2 La experiencia

En tal sentido, pasaremos a referir, brevemente, la experiencia desde una asignatura de extensión acreditable que se diseñó pensando en diferentes escenarios de aplicación: escuelas públicas, casas hogares (de niños, jóvenes y adultos), fundaciones, hospitales y cualquier otro espacio no escolarizado, cuyo propósito fundamental es la animación y promoción de la lectura y la escritura en estos espacios. Confesamos, también, que nuestra intención ha sido poner en *práctica* (lo más cercanamente posible) una versión social (no escolar o escolarizada) de la lectura y la escritura, tratando que estos distintos lectores consiguieran en la lectura y la escritura (en los libros) la respuesta a sus problemas, la comprensión de algún asunto o simplemente el (re)conocimiento de otras formas de ver el mundo, de vivir o definitivamente, sólo una forma de compartir un sentimiento, una emoción.

Aunque, el propósito fundamental de animar a la lectura es (conseguir) el disfrute autónomo de la lectura y la escritura como formas de comunicación, fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal. Esta actividad de extensión hacia la comunidad (que pretende la promoción y animación a la lectura y la escritura en diferentes ámbitos sociales) requirió de una programación y planificación en el marco de la educación formal. Recordemos que se trata de unas asignaturas acreditables, aplicadas dentro de la función de extensión universitaria y que son cursada por estudiantes de todas las disciplinas o áreas de conocimiento, impartidas en el Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad que forma maestros) Posee, además, la característica de ser electiva (se elige libremente por los estudiantes) y sostiene un principio de participación voluntaria (una vez trasladados a los escenarios convenidos), dado que no podemos obligar a leer desde estos fundamentos. Así, la elección del

“contexto de trabajo” o de aplicación (formal o no formal) también se realiza autónomamente por parte de los estudiantes en formación.

Su enfoque pedagógico ha sido fundamentado en la interacción sociocultural. Esto supone un aprendizaje (construcción de conocimientos) mediado por la cooperación (interacción) en diversas actividades sociales que se nutren de las diferentes perspectivas aportadas por los participantes de esa interacción. Sin olvidar que es el lenguaje el que hace posible esa interacción.

3 La metodología

La metodología utilizada es fundamentalmente flexible. Adaptable. No puede ser de otra manera. Se asienta principalmente en la interacción y la participación activa del mediador (animador) y su grupo; y por supuesto, la interacción entre el propio grupo a través de la lengua (en todas sus expresiones). De modo que las actividades propuestas giran casi siempre en torno a la palabra y la lengua desde una perspectiva creativa (lúdica), de formación y progreso personal.

El desarrollo de la programación de esta asignatura se distribuyó en etapas o momentos (absolutamente necesarios para la formación del docente animador y promotor): primero, una reflexión teórica, luego, el ensayo y validación de estrategias, después, aplicación en contextos diversos y, finalmente, la difusión de la experiencia. Esto, por supuesto, desde la convicción de que se necesita graduar (regular) la experiencia de acercamiento a los libros (tanto de los docentes en formación como de los niños y jóvenes), desde la reflexión de las experiencias entorno a la lectura.

En este sentido, conviene destacar el carácter recursivo de tales momentos o etapas, especialmente las tres primeras (reflexión, validación de estrategias y aplicación); lo que permite la realimentación del proceso en la manifestación de la relación “teoría y práctica”. Igualmente, para la apli-

cación de las estrategias de animación y promoción es fundamental contar con el diagnóstico previo (conocimiento de las características biopsicosociales) de los grupos (niños, jóvenes o adultos) o contextos con los cuales se piensa realizar la animación a la lectura. En nuestra experiencia de dos años consecutivos trabajando con esta asignatura, descubrimos (tanto para la validación y ensayo de las estrategias a utilizar) la importancia de conocer previamente a los grupos con los cuales se realizaría la animación.

Esto permitió que se manejara información recolectada por medio de un diagnóstico, la cual sirvió como importante antecedente en la cuidadosa tarea de seleccionar los libros y lecturas “más adecuadas” a las características e intereses de los grupos en los distintos escenarios. Por ejemplo, la animación de la lectura que se realizó con niños de una de las “Casa Hogar” de Fundana, requirió de parte de los estudiantes (animadores), seleccionar textos para atender las necesidades de niños que todavía no leían ni escribían convencionalmente, cuyas edades estaban entre los dos y cinco años, los cuales compartían junto con otros niños que sí leían y escribían. Esto exigió una combinación de textos; pero aseguró la selección preferencial de “Libros Álbum” con predominio de imágenes por encima del texto escrito, lo cual favoreció el trabajo con los niños que aun no leían.

4 Estrategias de animación

Así, para la puesta en ejecución o aplicación de las estrategias de animación (como un momento más) nos guiamos por un modelo de planificación o programación que, además de atender los aspectos ya mencionados con anterioridad, tuvo en cuenta los siguientes elementos:

1. El título o nombre de la estrategia.
2. El o los propósitos y objetivos perseguidos.
3. El número de participantes
4. El tiempo estimado

5. El material o recursos necesarios para llevarla a cabo
6. Énfasis a explorar o desarrollar (en los participantes)
7. La descripción y explicación razonada de su realización (desarrollo de la misma)
8. Selección de libros o lecturas a utilizar o sugeridos
9. Valoración y análisis de la sesión

Recordemos que este modelo para desarrollar las estrategias y actividades relacionadas con la lectura del libro, le servirá a los estudiantes animadores como estrategia de “profundización”, distinta a las estrategias utilizadas para “antes de leer” y “después de leer”. De esta manera, didácticamente hablando, es evidente que concebimos el proceso de lectura con un antes, durante y un después (momentos que también tienen la propiedad de ser recursivos).

Las estrategias utilizadas previas a la lectura son (y deben ser) fundamentalmente de motivación; por esta razón fueron (y requieren ser) diversas y de variados estímulos (de modo que se puedan conectar con la sensibilidad e intereses de los lectores a quienes van dirigidas). Entre ellas podemos mencionar la narración de historias (cuenta cuentos), la proyección de una película o una audición musical (una canción), entre otras (recordemos que podemos acudir al auxilio de todas las artes o expresiones artísticas en general como estrategias de motivación hacia la lectura de libros).

Sin embargo, también es conveniente enfatizar que estas estrategias de motivación previas a la lectura, deben, necesariamente, estar conectadas y relacionadas con el libro o lectura con el que se piensa trabajar. De tal manera que, tales estrategias y actividades girarán en torno al tema, a los personajes o, bien, el ambiente o escenario donde se desarrolla la historia del texto seleccionado.

Así por ejemplo, con el grupo de niños y jóvenes de la Casa Hogar de varones de El Paraíso, se realizó la animación a la lectura de varios tex-

tos con temática de animales (previamente diagnosticada como una de las preferencias del grupo, entre otras elecciones). Por lo que algunos de los títulos fueron de Horacio Quiroga, como “Anaconda” y “Las medias de los Flamencos”. Otro texto de animales seleccionado fue “El Libro de la Selva” de R. Kipling. Con un libro como éste (de mayor extensión que los textos anteriores) se pudieron hacer muchas cosas, y de hecho hicimos varias. Así, nos dio resultado como estrategia de motivación previa a la lectura del libro una invitación al grupo a imaginar una aventura en una selva (el Amazonas, por ejemplo), construir y relatar (oralmente) esa historia de forma individual y/o colectiva.

Pero también, funciona simplemente mostrar unas fotografías o imágenes de animales salvajes (como lobos, panteras, osos y tigres) y sugerir que piensen en una historia para cada animal (o de todos los animales) y la escriban; también resulta muy atractivo para los niños y jóvenes proyectarles una película o documental sobre lobos o tigres y comentar oralmente sus conductas y formas de vida; o acercarlos al pasado con historias legendarias y narrarles brevemente la historia de Rómulo y Remo (los niños amamantados por una loba). Luego, pasar a la lectura del libro o de alguno de los capítulos del mismo (debido a la extensión del mismo), según las características del grupo, recreando la historia desde su asimilación a través de las actividades que surjan a partir del esquema modelo. Con este grupo de jóvenes varones trabajamos otros textos breves de Kipling: una recopilación de cuentos de animales titulado “Precisamente así” (Just so stories) el cual encantó a todos, desde los más pequeños hasta los adolescentes. Estas historias sirvieron de modelos de escritura para los chicos y a partir de ellas se realizaron producciones diversas, aproximándonos a distintos géneros.

Para trabajar las estrategias posteriores a la lectura, funcionó muy bien el libro-fórum que permitió debatir algunos aspectos relacionados

con el libro y su lectura como, por ejemplo, el contenido (tema y argumento), el género al que pertenece, los valores que expresa, la visión de mundo que ofrece, los personajes (identificación con ellos), el final de la historia (abierto, cerrado, entre otros), el autor, entre otros puntos a tratar. También se podría realizar, después de la lectura, una historieta animada (cómico) como una manera de recrear la historia con dibujos y colores, o si se prefiere (y el grupo está muy entusiasmado con la historia), realizar una dramatización, por ejemplo.

5 Hallazgos de la experiencia sostenida por espacio de dos años consecutivos

Desde nuestra experiencia en la animación a la lectura y la literatura en distintos niveles educativos y en diversos ámbitos, especialmente los no convencionales, lo verdaderamente importante que podríamos destacar de las estrategias de animación es que deben estar orientadas desarrollar y potenciar la reflexión, la imaginación, el sentido crítico, la síntesis, la integración grupal y la colaboración, la participación y expresión de sentimientos; fortaleciendo la comunicación a través de la expresión oral y escrita y otros elementos paralingüísticos corporales evidenciados en la dramatización a través del uso del cuerpo y la gestualidad.

Esto significa que las estrategias utilizadas para la animación a la lectura permiten siempre abordar la comprensión desde el acto de “leer” en su sentido más completo: leer un rostro, un dibujo, una canción, un baile, una película...

Así, recomendamos que se enfatice en todas las áreas y contextos comunicacionales posibles: hablar, escuchar, leer y escribir. Y que intentemos en lo posible, atender a todas las posibilidades expresivas y a la diversidad de “formatos” y medios disponibles para potenciar una verdadera cultura comunicativa que admita, reconozca y respete todas las formas

expresivas del lenguaje humano. De esta forma garantizaremos (o mediarremos) la no discriminación de niños, jóvenes y adultos con deficiencias o discapacidades físicas de cualquier naturaleza.

De allí que en la animación y promoción a la lectura debamos, necesariamente, ensayar otras formas de comunicación más naturales (sociales) y no estereotipadas (como las que se dan dentro de la escuela, todas artificiales), que le permitan a los niños y jóvenes adquirir y desarrollar una sensibilidad estética hacia la literatura y hacia toda manifestación artística en general.

Debemos confesar entonces que nuestras experiencias más ricas y significativas se dieron en los ámbitos no formales como los hospitales, las casas hogares de niños y adolescentes, y las de adultos mayores, justamente y quizás, por tratarse de escenarios más “naturales” y alejados del fantasma de la “escuela”; sin dejar de ser las más difíciles para los docentes en formación por estar (precisamente) acostumbrados a las aulas de clase y el recinto escolar tradicional.

Sin embargo, el confrontar la experiencia en escenarios diferentes a la escuela, generó (en los participantes estudiantes universitarios) la posibilidad de exigirse a sí mismos, mirar la problemática de la animación a la lectura desde otra visión distinta a la concebida al inicio de la experiencia (sin duda el nuevo escenario representa definitivamente un reto), encontrando así varias hipótesis generadas después de la experiencia: tanto los niños como los adultos deseaban y esperaban los encuentros. Para ellos el leer libros o escuchar las lecturas era una excusa para compartir experiencias y emociones generadas a partir de los textos. Eran horas de verdadero recreo y disfrute. Sin obstáculos mayores que los representados por la limitación del tiempo de los animadores.

No así en el escenario de las escuelas; en el cual el mayor obstáculo generalmente lo “representó” el docente que atendía al grupo de niños.

Todo esto permitió el replanteo de la discusión sobre los problemas que manifestamos al inicio como “problemática usualmente encontrada” tanto en su dimensión formativa (para la realización de esta experiencia por parte de los estudiantes) como desde su ejecución (por la formación de los docentes en ejercicio) en los escenarios formales como la escuela. Y permitió también valorar el papel que desempeña el maestro (el docente) como promotor de la lectura y la escritura en la escuela y el valor de la literatura en los otros escenarios distintos a la escuela. Pareciera que en estos contextos la literatura tuviera mayor valor o fuese tratada con más cariño, tal es el caso de las casas hogares tanto de adultos como de niños.

Los resultados “inmediatos” de cada experiencia, por supuesto, fueron diversos. Sin embargo, vale decir, que vistos desde el enfoque sociocultural, la animación a la lectura y la escritura cumplió su propósito fundamental: cada sesión de encuentro propició la reflexión y la comunicación, representaba la oportunidad de poder interactuar y compartir emociones y sentimientos; así como la posibilidad cierta de potenciar libremente la imaginación desde cualquier forma de expresión. Por ejemplo, en cada encuentro con los participantes, no había una sesión de trabajo en la que no se pidiera escuchar más (cuentos o historias), con la ávida pregunta “¿y qué nos vas a leer hoy?”, ¿Qué nos trajiste hoy?”

En la difusión de la experiencia como uno de los momentos de la programación de esta actividad, la cual implica el recuento y la reflexión sobre lo ocurrido en los diferentes contextos, no sólo se realizaba un recuento de las acciones ejecutadas con cada uno de los grupos en los distintos escenarios, sino que se actualizaba la discusión (sobre la base de la experiencia práctica) acerca de la noción de lectura y el tratamiento didáctico de esta: identificando y reflexionando sobre los hallazgos encontrados, las debilidades y limitaciones, las fortalezas y potencialidades de las estrategias y actividades utilizadas en y con cada grupo. Para esto, juntamente con la aplicación del modelo de planificación de la estrategia de profundización

(de la lectura), como estrategia principal de animación, se le solicitó a los participantes llevar un registro de las actividades: un registro de lo ocurrido (desde el inicio hasta el final de los encuentros). Uno de los animadores (alternándose los turnos con sus compañeros) sería sólo “observador” participante, y sería el encargado de registrar y relatar la experiencia, haciendo énfasis especialmente en la descripción la respuesta del grupo, la motivación y los resultados, y por supuesto, la actuación del animador.

Vale decir, oportunamente, que la distribución de los animadores en cada contexto no podía exceder a un número de tres: entre uno y tres. De manera que estos registros forman parte de la difusión de la experiencia, en tanto aportes para la discusión y reflexión colectiva; además de que permiten hacer correcciones y variantes (sobre la marcha) a los siguientes encuentros de animación.

Queremos destacar también, responsablemente, que estas reflexiones relacionadas con la noción de lectura, su didáctica y la selección (adecuada) de libros (principalmente literarios o recreativos) en el contexto de la animación y promoción a la lectura y la escritura, en distintos ambientes y escenarios sociales, responde en primera instancia a la necesidad de formación de quien ejecutará el rol de animador. De modo que la experiencia que se ha descrito, brevemente, hasta ahora, ha sido sólo con la intención de evidenciar un “trabajo pedagógico” que sustenta o sirve de plataforma a las actividades de animación a la lectura que puedan realizarse desde tales espacios.

Los estudiantes descubrieron la importancia de una buena y cuidadosa selección de textos literarios guiada principalmente por la calidad de los textos, los temas y el respeto a la diversidad. Asimismo, se propició desde los diagnósticos, la incorporación de casi todos los géneros literarios, aunque la preferencia fue para los textos narrativos.

De modo que se trabajó con una variedad de temas, autores y géneros literarios. Algunos de los más “exitosos” o populares entre los grupos atendidos (tanto niños y adultos) fueron:

Autor	Título	Género
Octavio Paz	La Rama	Poesía
MarK Twain	Historia de un niño bueno. Historia de un niño malo	narrativa
Arnold Lobel	Fábulas	narrativa
Chris Van Allsburg	El expreso Polar	narrativa
Michel Ende	Cuentos (selección)	narrativa
Ma. Del Pilar Quintero	Arcalía	narrativa
Beatriz Ferro	Arriba el Telón (selección de obras) EL lago de los Cisnes; y Copelia	Teatro - narrativa
Ma. Elena Maggi	El Adivino	narrativa
Rosario Anzola	Son del Ratón	poesía
Luis Carlos Neves	Arroz con leche	poesía
Arnold Lobel	Sopa de ratón	narrativa
Aquiles Nazoa	Fábulas (selección): Ratoncita presumida; La avispa ahogada	poesía
Max Velthuijs	Sapo y el Forastero	narrativa
Ma. Elena Maggi	Antología poesía venezolana	poesía
Rudyard Kipling	Historias de animales	narrativa
	Mitos y leyendas; Cómo surgieron los seres y las cosas	narrativa
Horacio Quiroga	Cuentos (selección)	narrativa

Esta fascinante experiencia de animación y promoción a la lectura (y la escritura) podría replicarse en las escuelas (que son los escenarios naturales de los docentes): así los maestros podrían discutir y reflexionar sobre sus experiencias entre ellos (lo que los llevaría, sin duda alguna, a mejorar su práctica). Esperamos, entonces, poder contribuir, con esta referencia, a la consolidación (por parte de los docentes) de una noción de “lectura” como experiencia vital y consolidar el convencimiento de que la animación a la lectura sólo insiste en el “disfrute autónomo de la lectura”.

Finalmente, recomendamos el necesario e ineludible apoyo en las artes para un proceso de animación a la lectura, a mediano y largo plazo, exitoso y fecundo. Recordemos nuestro propósito último: enriquecer

la formación humana de nuestros niños, jóvenes y adultos y brindarle a todos (especialmente a los niños y a los adultos mayores que no tienen “quien les lea”) la oportunidad y la experiencia de leer, de leer por placer.

Referencias Bibliográficas

- CEDILIJ, **Viaje voluntario a la lectura**. Córdoba: Fundación C&A, 2008.
- COLOMER, T. **Introducción a la Literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis, 1999.
- _____. **Andar entre libros**. México: FCE, 2006.
- DOMECH, C; et. al. **Animación a la lectura**. Madrid: Editorial Popular, 2004.
- EQUIPO PEONZA. **El rumor de la lectura**. Anaya. Madrid: Anaya, 2001.
- LERNER, D. **Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario**. FCE. México: FCE, 2001.
- MACHADO, A. **Lectura, escuela y creación literaria**. Madrid: Anaya, 2002.
- _____. **Clásicos, niños y jóvenes**. Colombia: Norma, 2004.
- PETTIT, M. **Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público**. FCE. México: FCE, 2001.

La Escritura con un Propósito: La Producción de Textos Auténticos en Contextos Significativos

Rosa Myriam Avellaneda Leal

1. Introducción

El presente trabajo es el resultado de un proyecto de investigación realizado en la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” de Bogotá, Colombia. Estudio que se hizo con la finalidad de aportar a la comprensión de la problemática de la repitencia, deserción y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. El trabajo inicia con un diagnóstico, que arroja como resultado que uno de los problemas más críticos, es el escaso desarrollo de la competencia discursiva, asociado al rechazo que generan los cursos de español, en los estudiantes de las Carreras de Ingeniería, como lo revelan los testimonios de los estudiantes, transcritos para ilustrar la problemática abordada.

En consecuencia, nos propusimos un proyecto pedagógico con los siguientes objetivos: transformar las prácticas pedagógicas cotidianas particulares en el aula; cualificar la escritura a través de la producción de textos auténticos de diversa tipo en contextos significativos y mejorar el desempeño académico al propiciar los distintos procesos metacognitivos, asociados al acto de leer y escribir con un propósito. Para llevar a cabo la investigación, nos apoyamos en los principios, teóricos, metodológicos y didácticos de la pedagogía de proyectos; la teoría socio-histórica del aprendizaje y el desarrollo; la psicología cognitiva y la teoría del

lenguaje como mediador de conocimiento, de las interacciones sociales y otras formas de representación de la realidad.

Es importante aclarar que la institución en la que se llevó a cabo la investigación, es una universidad de carácter público, que atiende a estudiantes de los estratos más desfavorecidos de la sociedad bogotana y colombiana. Por lo tanto, los jóvenes que acceden a la Universidad, provienen mayoritariamente la ciudad capital y de las zonas más deprimidas socioeconómica y culturalmente. De ahí la preocupación por los que ingresan, que por razones sociales, económicas, culturales, laborales, etc., tienden al bajo rendimiento, a desertar y tener altos grados de repitencia, lo que es un grave problema para la institución.

La problemática genera unos costos económicos muy elevados para la Universidad y otros de naturaleza social para los estudiantes. De modo que se presiona para que se piense desde diferentes perspectivas, en cómo ayudar para dar una solución a mediano y largo plazo. Para la Universidad es una prioridad que aquellos que inician una carrera puedan culminarla con éxito, de igual forma, para los estudiantes que logran ingresar, siendo que para muchos es la única oportunidad para obtener un título profesional. Sin embargo, las dificultades antes expuestas, no permiten que se logren los objetivos, tanto de los estudiantes, como de la institución.

El proyecto inicia con un diagnóstico, que permitió identificar que uno de los problemas más agudos, según los docentes de todas las áreas que fueron consultados, fue el escaso desarrollo de la competencia discursiva de los jóvenes que ingresan a la universidad, específicamente a las Facultades de Ingeniería, contexto específico de nuestro trabajo. Surge, entonces la idea de proponer alternativas para cualificar esta competencia, tomando como eje la escritura, por ser una de las actividades más complejas que deben de realizar los estudiantes y que no está posibilitando su éxito. Así mismo, la propuesta se enfocó en generar un cambio de visión en relación a lo que significa e implica el acto de leer y escribir,

(...) porque la escuela generalmente desconoce el papel del lenguaje en el desarrollo de la cognición y de la conciencia social, en los procesos de la interacción humana y en la recreación estética de la realidad natural y social, dando un mayor énfasis a la adquisición de vocabulario alejado del contexto o centrándose en el estudio de las estructuras formales de la lengua. De esta manera, el lenguaje aparece así desligado de la vida y la cultura. (RODRÍGUEZ LUNA, M.E y PINILLA VÁSQUEZ, R., 2001)

¿Por qué se seleccionó como punto focal la enseñanza y aprendizaje de la escritura? Pues bien, porque es una de las necesidades prioritarias de los estudiantes y se “constituye en una de las herramientas de la cultura moderna y uno de los problemas críticos de la educación en sus distintos niveles de escolaridad.” (Ibídem)

2. La problemática

En la sociedad actual el dominio de la lengua escrita es un saber fundamental. Pero comprender la lengua implica saber que es un *sistema formal, significativo y activo* (RODRÍGUEZ LUNA, María E., 2002), que facilita las prácticas comunicativas de manera consciente, con una intención clara en contextos específicos de uso, que apunta a que todos enunciados sean significativos, tengan sentido y cumpla con los propósitos de quien la usa. Además, ayuda a la construcción de los lazos afectivos, sociales, de significación e identidad de los miembros de una comunidad de habla. Por lo tanto, no cabe duda que la lengua en su manifestación oral o escrita es una herramienta cultural valiosa a la hora de aprehender los diversos significados elaborados por la ciencia y la cultura.

De todos es conocido que en las sociedades actuales altamente alfabetizadas, se valora en alto grado las manifestaciones de la lengua escrita, ya que en “una sociedad alfabetizada, la lengua escrita adquiere vida propia, desarrolla orientaciones parcialmente independientes, se

usa para diferentes propósitos y mucha gente cree que es superior a la lengua oral en distintos aspectos.” (STUBBS, CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSON VALLS, A., 1999) Sin embargo, su adquisición y dominio no es fácil. La escritura posee unos rasgos y propiedades lingüísticas inherentes que hacen de ésta una actividad muy compleja. Para Walter Ong, “no hay manera de escribir “naturalmente” (ONG, Walter, 1987), sino que se aprende después de un largo proceso de aprendizaje guiado o institucionalizado. Por lo que se requiere, en primer lugar, de ser realizada de manera consciente por su alto nivel de abstracción y análisis y, en segundo lugar, de un permanente entrenamiento para su dominio, no solo de los elementos formales, sino en lo relacionado con los aspectos contextuales o pragmáticos, que inciden en la organización de los contenidos.

2.1 Los estudiantes: escribir... ¡Qué jartera!²⁹

Para comprender mejor la dimensión del problema consideramos pertinente mostrar algunas vivencias significativas de los jóvenes universitarios, al responder a la pregunta indagadora sobre cómo había sido la experiencia con los cursos de español. Pregunta que surge al notar la desmotivación, displicencia y desagrado, por parte de los grupos al saber que tenían que tomar otro curso de *español* en la universidad, más cuando eran estudiantes de carreras de Ingeniería y muchos hicieron esta elección, para alejarse de las humanidades. Así que no entendían por qué tenían que cursarlo. Entonces, al preguntar por sus experiencias, los comentarios fueron reveladores, mostraban el porqué les generaba tanto rechazo la materia, y sorprendía las palabras usadas para manifestarlo, tales como: odio, repudio, aburrimiento, fobia, pereza, miedo, etc., A

²⁹ En la jerga juvenil la expresión es sinónimo de pereza. Los resaltados son.

continuación solo un fragmento de uno de sus comentarios, para entender la dimensión del problema y sus causas:

Recuerdo como si fuera ayer la primera clase de “español y literatura” (...) la profesora a la que le correspondió la materia era la más vieja, de la que por su apariencia física se tenían las peores referencias, **las veinte niñas que formaban el curso estaban muertas del susto ella se presentó e inició la clase, como fue costumbre en los años siguientes se dedicó a repetir todo lo que sabía, pero nunca llegó a preocuparse por saber si el grupo asimilaba algo de lo que ella hablaba, por esto las clases eran un tormento, por lo general alguna niña se enfermaba justo antes de iniciar el tema y las demás presentes de cuerpo y nunca de mente**, sin embargo aprendí a leer y no por mérito de la clase si no por mi mamá, que en muchas oportunidades notó la fobia que le sentía a la materia.

Quizá por ello, para muchos, el curso era innecesario y no pertinente en su formación como ingenieros, elección que los exoneraba de tener que leer o escribir sobre temas distintos a los de su carrera, que se centraba en los números. Otro comentario que encierra en gran medida la experiencia de la mayoría de los grupos con el modelo tradicional, que es el particularmente usado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en muchos niveles de formación,

La experiencia con el español durante el bachillerato fue muy mala, con pocas motivaciones que nos llevaran, o en otras palabras, me llevaran a tomarle un poco de agrado; en primero de primaria, nuestra profesora nos ponía a leer a cada alumno un párrafo de algún cuento y cuando lo hacíamos mal, nos pasaba al frente con las manos arriba y teníamos que esperar que acabaran las clases, para tomar un libro y leer personalmente con ella, algo que realmente odiaba. (...) **En el bachillerato las clases de español eran una completa jartera**. La profesora que me correspondió de sexto a octavo, aquella profesora llevaba a las clases unas carteleras que creo tenía desde que ella estaba en la universidad, ¡viejas! rotas y se les notaba los años.

Ella siempre era la que hablaba y nos colocaba a leer libros que

me agradaban, pero nunca trabajábamos sobre ellos, solo llamaba uno por uno y le hacía una pregunta sobre él y era todo. En noveno nuestra profesora tenía la costumbre de dejar a alguien dictando mientras ella cómodamente salía del salón para la cafetería a tomarse un café y fumarse su cigarrillo que no le podía faltar, llegaba unos quince minutos antes de terminar la clase recogía los trabajos y se iba. **Los trabajos que entregábamos no se tomaba la molestia de revisarlos, ni el cuaderno o las tareas, ella cogía y los chuliaba.** Le gustaba solo la cantidad, realmente no sé o si solamente les daba pereza revisar, pero que daño tan grande nos hacían porque nunca sabíamos que estaba mal para poder corregirlo. En fin profesores completamente desubicados, perezosos, sus clases se basaban en transcribir del libro al cuaderno, nunca nos corregían, cualquier cosa que les pasáramos estaba bien, nos alienan con sus métodos de enseñanza y **lo único que ganaban con eso era el repudió sobre su materia,** por parte de los estudiantes.

2.2 Los profesores: ¡No saben leer ni escribir!

Si a las anteriores experiencias de los estudiantes, le adicionamos el permanente señalamiento de los profesores, y más aún los del componente disciplinar (ingeniería), el problema se hacía más complejo e inabordable. Los profesores ingenieros en las reuniones se preguntaban: ¿Qué es lo que aprenden los estudiantes en el curso de comprensión y producción de textos? -como se llama en la universidad-, ya que los estudiantes *“no saben leer ni escribir” “no entienden las preguntas en los parciales porque no saben leer” deben “enseñarles a leer y escribir bien” porque los muchachos “no saben hacer buenos resúmenes, informes, reseñas,...” “no realizan textos claros, por eso no pedimos sino que hagan la demostración y muestren el resultado” “no logran comprender los temas que se les ponen a leer para luego ser aplicados”, “no comprenden nada” “Escriben sólo carreta, por eso miro sólo el resultado, lo demás no me interesa”, “son incapaces de hacer un análisis aunque sea superficial de un tema”.* Esto generó una discusión sobre la pertinencia del curso, en caso de seguirse ofreciendo, sería que el enfoque debía estar orientado a trabajar

sobre “*técnicas de la lectura rápida*” para que pudieran leer todo lo que les dejaba y lograran producir buenos trabajos.

En cuanto a la escritura –desde la perspectiva de los ingenieros– “*se debería enseñar ha escribir con buena ortografía y buena letra*” “*porque no se les entiende lo que escriben*” “*tienen una ortografía pésima*” y finalmente, sobre qué leer, por supuesto, *sólo textos de carácter técnico*. El problema era percibido por docentes y estudiantes, como algo crítico, sin embargo como una responsabilidad exclusiva del cuerpo docente del área de lenguaje. En resumen, estas dificultades de los estudiantes, profesores y directivas de la carrera de Ingeniería Mecánica, contexto específico en el que se trabajó para aportar a la solución de la problemática, generaron una presión muy grande en los docentes del área de lenguaje para proponer una solución a los graves problemas de repitencia, deserción, bajo rendimiento y alta permanencia.

4. La pedagogía de proyectos: una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y generar cambios individuales y sociales

En este punto cabe mencionar que el proyecto se ejecutó teniendo dos niveles de realización uno de tipo global que podría denominarse un *proyecto de autoconocimiento* centrado en mis intereses, deseos y responsabilidades como docente, enmarcado en un *proyecto profesional*, que pretendía mejorar mi práctica pedagógica cotidiana, y el otro centrado en los estudiantes, que se enfocó en abordar la lectura y la escritura con un propósito: La producción de textos auténticos en contextos significativos. Vale la pena aclarar que se trabajó con dos grupos en semestres diferentes, uno de 26 estudiantes y otro de 30, para una muestra total de 56 jóvenes.

Consideramos importante contrastar los resultados, con grupos que abordaran trabajos distintos. A estos grupos los denominé: *grupo contraste*

y *grupo referencia*. El primero, se centró en el reconocimiento de las tipologías textuales más usuales en el contexto universitario, para reconocerlas y lograr un mayor dominio de ellas, pero en particular del ensayo. El trabajo final sería presentado en una mesa de trabajo, en el marco de un proyecto institucional más amplio, para ser escuchado por docentes y estudiantes de otra Facultad y otras instituciones educativas de educación media. El segundo grupo, se centró en la elaboración de un libro introductorio para la enseñanza de la física, documento que sería para ser usado como guía en otra institución educativa que prepara Técnicos Mecánicos.

En el marco de la pedagogía por proyectos las etapas son la *negociación, planificación y evaluación*, sin embargo, la primera es muy importante. Esta permite develar los intereses, deseos, inquietudes, expectativas, etc., de los estudiantes y llegar a un consenso en el tipo de trabajo a realizar y la forma de llevarlo a cabo. El *grupo contraste* centró el trabajo, teniendo en cuenta que iban a elaborar un libro introductorio con los temas básicos de la física, con la idea de que les ayudara a ellos y a los jóvenes de un instituto de formación técnica para el trabajo, a quienes tendrían que darles unas sesiones con los temas escogidos. El proyecto inicio con la asignación de tareas, distribuyendo el trabajo según sus capacidades y dominio del tema. El *grupo referencia* hizo una agenda conjunta de actividades, que se orientaría hacia el logro del objetivo final: la elaboración de un ensayo, y quienes mejor lo hicieran serían ponentes en el evento académico interfacultades, lo que significaría un gran logro con repercusiones muy positivas dentro y fuera del curso.

4. La evaluación de los resultados

La Pedagogía de Proyectos, sustentada en la concepción interaccionista del desarrollo y el aprendizaje, el reconocimiento del estudiante como un ser capaz de acción y decisión, permite establecer

unas relaciones en el aula que transforman la visión tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al tenerlos en cuenta se generan dinámicas en las que los jóvenes terminan tomando decisiones sobre su propio proceso, deciden sobre qué, cómo, dónde, con quienes y cuándo aprender, circunstancia que cambia la relación docente-estudiante. En este tipo de relación la autoridad del docente no se impone, sino que se gana a través del proceso de diálogo permanente con los estudiantes y el trabajo colaborativo. La labor asumida con esta mirada colaborativa posibilita el acceso al conocimiento por parte de los estudiantes y hace que el docente se convierta en un orientador que hace circular los distintos saberes, y los (re)construye junto con sus estudiantes, dejando su papel de reproductor y transmisor de conocimientos.

Al transformar las prácticas, éstas hacen posible que los interlocutores, (docentes y estudiantes), valoren de forma positiva la función del educador. De otra parte los estudiantes asumen su proyecto académico con una mirada crítica y propositiva, que se soporta en una construcción colectiva del saber, siendo la autosatisfacción, el poder interactuar con pares y expertos, el reconocimiento del trabajo realizado, la libertad para disentir y para aportar, entre otros aspectos, la motivación que hace posible el logro de los objetivos individuales y colectivos en cada paso del proceso.

El trabajo colaborativo, desarrolla un alto grado de responsabilidad, frente a los procesos de formación individuales, como ellos mismos lo reconocen, al decir que, *“fue bueno porque no me pareció monótono igual que otros cursos de “español” además la forma de enseñar lo hace más responsable a uno mismo.”* Además, hace posible que afloren otros valores como el compromiso, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, etc., como resultado del trabajo en equipo. El respeto es hacia su trabajo y el de otros, al reconocerlos como pares válidos, no solo como compañeros de curso.

Ello quedó expuesto en comentarios como los siguientes, “Pienso que aprendimos bastante, corregimos ideas erróneas que teníamos. El grupo fue colaborador y trató de sacar lo mejor de cada uno o por lo menos mi grupo de trabajo y yo.”

Podemos ver cómo la evaluación es una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. A estos últimos les permite ser conscientes de sus aportes y logros alcanzados, y sobre todo asumir responsablemente su proceso de formación. Esto se hace evidente cuando señalan que, “*Quise entregar mis mejores esfuerzos para con el grupo, pero pienso que me faltó más compromiso. Creo que no cumplí con la responsabilidad que la profesora me encargó*” Esto deja de lado el permanente señalamiento hacía los profesores, en relación a que ellos “*los rajan*”³⁰ y que no tienen en cuenta sus esfuerzos. En cuanto a lo aprendido, es valorado en términos de su pertinencia y aplicabilidad en otras áreas, al reconocer que el “*curso se hizo de una forma audaz, rápida y consistente pienso yo, que se enfatizó en lo más importante y se aprende lo que realmente nos estaba haciendo tanta falta desde hace bastante tiempo.*” También el partir de sus intereses hace más agradable el cumplir con las tareas asignadas, porque como ellos mismos expresan;

(...) es mucho más fácil escribir de lo que a uno le interesa, puesto que escribir es simplemente decir todo lo que uno quiere, todo lo que uno opina, siente, rechaza, aprueba, etc., no hay quien lo encasille en un tema simplemente es hablar consigo mismo y escribirlo; lo que no pasa con el tema dado por el profesor, pues uno tiene que escribir lo que él quiere.

Estos comentarios, surgen de la respuesta a la pregunta ¿Qué opinión de la forma como se desarrolló el curso? La que pretendía evaluar el

30. Expresión de la jerga estudiantil que refiere a que los profesores “los hacen perder los cursos” como una forma de demostrar su autoridad incuestionable sobre ellos, ya que no permiten discusiones sobre la nota obtenida, lo que hace que los estudiantes sientan que no se tienen en cuenta sus esfuerzos.

proceso en general, centrado en los postulados, metodología y didáctica de la pedagogía de proyectos, de modo que es bueno mostrar algunas opiniones,

Fue muy adecuado pues guía al estudiante por un proceso lógico que evidentemente obtuvo los resultados deseados.

El siguiente registro es valioso, porque expresa lo que es central en la pedagogía de proyectos: tener en cuenta al otro.

Fue buena experiencia y muy importante académicamente. La manera de desarrollar el curso me gustó principalmente por lo del proyecto, ya que teníamos que escribir un texto de acuerdo al tema escogido por nosotros mismos y de nuestro gusto.

Y se obtienen resultados inesperados, como lo muestra el siguiente registro,

Estuvo bueno, se aprendió cosas que no sabía, aprendí a leer bien, a escribir, lo que le cambiaría al curso sería más horas en la semana.

El último comentario sorprende, por la apatía que generaba en la mayoría del curso las actividades de lectura y escritura, y más todavía, cuando no lo consideraban pertinente para su formación profesional. Por ello, satisface saber que se logró una transformación frente a lo que para ellos era la lengua, su uso, dominio y función psicosocio-cultural. El cambio de concepción se dio en un alto porcentaje, como consecuencia de los resultados obtenidos y el grado de satisfacción alcanzado en las tareas realizadas.

Lo dicho anteriormente, se hace evidente cuando la mayoría responde que fue agradable trabajar de esta forma, que fue excelente el trabajo realizado, gratificante los resultados obtenidos, etc., Estas opi-

niones surgen cuando se les pregunta ¿Cómo le pareció la forma como se desarrollo el curso? A lo que la mayoría respondió, fue *“Excelente, pienso que se optó por una metodología muy recursiva buena, inicialmente no me gustaba mucho, pero me di cuenta que uno trabaja y aprende, a la vez que es guiado por el docente.”* En consecuencia, se lograron los objetivos propuestos en lo atinente a la cualificación de la escritura y la transformación de las prácticas pedagógicas. Y aunque para algunos fue muy difícil seguir el ritmo de trabajo y cumplir con los niveles exigidos. Sin embargo, el hecho de escribir de forma permanente, consciente y con agrado, les hizo ver que no se necesitan capacidades excepcionales para realizar esta actividad con cierto grado de apropiación y dominio, y como dice Grijelmo,

En la lengua y su escritura no importa tanto el fin del ejercicio mental bien hecho como lo que ello significa en cuanto medio: que gracias a esa gimnasia podemos acceder a estadios de razonamiento y cultura más elevados. (GRIJELMO, Alex, 1998).

Finalmente, evaluar los resultados nos permitió corroborar la aceptación de la propuesta de la pedagogía de proyectos como estrategia para mejorar las prácticas docentes y transformar las relaciones en el aula, al registrar que al 99% por ciento de los estudiantes, les agradó la forma como se abordó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, todo como resultado de haber creado espacios significativos, abiertos a sus intereses y opiniones, donde se les permitió tomar decisiones en relación a qué leer y escribir. Y siempre apoyados en el dialogo, que nos permitió disentir en muchos momentos, pero sin olvidar el respeto por el otro, ya fuera par o experto.

5. El cambio en la concepción de la enseñanza y aprendizaje de la escritura: una oportunidad para seguir hacia estadios más avanzados del conocimiento

Debemos recordar que iniciamos con una fuerte reacción negativa hacia el curso, hecho que quedó registrado en las historias de vida, en la que exponían su negativa a trabajar en mejorar sus competencias en lecturas y escritura, ya que decían abiertamente, “*no me gusta el español*” “*le cogí fobia en el colegio*” “*esta materia es una costura*” “*me aburre tener que leer y escribir*” entre otras, que reflejaban la apatía hacia el curso y que se manifestó de forma abierta al inicio del proyecto. Sin embargo, esto se transformó y a quienes no les gustaba escribir, terminaron haciéndolo con agrado. Uno de los logros más significativos fue ver que los jóvenes estuvieron permanentemente motivados a escribir, y cambiaron su concepción de la función de la escritura, la vieron no solo como medio de comunicación, sino de creación y transformación de la realidad y empezaron a intuir que“(…) la lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales. [Lo que implica que,] (...)Aprender la lengua materna consiste en hacer encajar los patrones de todo el lenguaje que oye a su alrededor en la estructura que ya posee” (HALLIDAY, M. A. K., 1994).

El cambio se fue dando durante la ejecución del proyecto de aula y se confirmó al finalizar el mismo. Algunos registros lo corroboran,

(...) conociendo la importancia de leer y escribir, ahora me es útil para entender nuestra realidad y tener argumentos para querer cambiarla (...) De igual forma esto [el no saber leer y escribir]³¹ me impide desarrollar un punto de vista crítico, me limita el acceso a la información,

31 Todos los corchetes son míos.

me hace depender de “intermediarios” que interpretan por mí los conocimientos, quienes deberían [los docentes], direccionar su trabajo a orientar nuestras críticas, a generar investigación y fortalecernos como seres pensantes e independientes y de esta manera brindar mayor contribución a la sociedad.

Otro opina que,

Esto debería aprenderse desde la primaria, no perder el tiempo y esperar a la universidad para que nos hagan ver la importancia de saber leer y escribir en nuestra vida laboral y social.

Y finalmente, otro estudiante expresa que,

(...) el arte de escribir es algo muy importante en la sociedad, ya que una persona que escribe bien es una persona que sabe expresar sus ideas por medio de un papel y puede darse a entender sin necesidad de estar presente. (...) Aunque nosotros no lo creamos vivimos en una sociedad que rechaza de muchas formas a las personas, si estas no son capaces de desenvolverse en ella; una de estas formas es de la que ya hemos hablado. [El no dominio de la lengua escrita]

De igual modo, entendieron que aprender la lengua escrita va más allá de verla “como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto” (RODRÍGUEZ LUNA, 2002), sino por el contrario, que es un instrumento que posibilita la interacción social, la negociación de los significados y la construcción de nuevas realidades. Pero lo más importante es que se reconocen como unos sujetos capaces de realizar acciones para transformar su realidad y la de otros, porque creen que la escritura es el medio para expresar lo que piensan y sienten. En suma, aprenden que la lengua es un instrumento valioso para la comprensión de la realidad, la interacción con otros, la creación de

lazos afectivos, culturales, intelectuales, como bien lo muestra el siguiente registro,

(...) El escribir podemos decir que es un método que tienen todos los hombres para manifestar alguna idea, desacuerdo o inquietud, como le dije anteriormente es algo que podemos decir oralmente y de igual forma lo podemos poner en el papel, pero no solo ponerlo, sino a demás saber que lo que escribimos es para alguien o va dirigido a alguien, que debemos tener bases o ideas concretas y no escribir por escribir, dar al lector un buen entendimiento de lo que se quiere dar a conocer.

Así mismo, es muy significativo ver que tomaron conciencia que el discurso es profundamente polifónico, en particular en ciertas tipologías textuales como el ensayo. Además, que escribir supone la puesta en juego de diversos procesos mentales y el conocimiento de las características de un texto, en tanto que reconocen que,

Al escribir es uno el redactor de la realidad, esto puede ser fragmentos de la vida de uno o fragmentos de la realidad de los demás, es así donde llegamos a la diferencia de leer y escribir, que la lectura entre más se practique el lector se va volviendo más experto, con una magnífica percepción. La escritura es un mundo misterioso y de incertidumbres donde el escritor puede navegar en sus propias palabras, así encontrando una libertad en sí mismo. “uno siempre está en el proceso de aprendizaje de leer y escribir.

Otro estudiante hace énfasis, que el acto de escribir implica tener bajo control varios aspectos del proceso, o sea, que es una actividad que se tiene que realizar de forma consciente,

El escritor debe tener coherencia y buena redacción ¿pero cómo se logra esto? Se puede lograr si uno mismo es crítico de su propio texto, “el escribir es someterse al juicio de sí mismo”(Susan Sontag, 2001), se debe tener conciencia de que lo escrito con gusto abarcará una mejor redacción y una interacción del escritor con el lector, “lo que es escrito sin esfuerzo en general, es leído sin placer”.

A otro le queda claro que el acto de escribir no está separado del acto de leer, pero no de forma mecánica y literal, sino que por el contrario hay que poner en juego todos los procesos que conducen una lectura que implica la interpretación y una posición crítica,

Nosotros aún como estudiantes universitarios no sabemos algo tan significativo para nuestro aprendizaje como lo es “leer y escribir”, por lo contrario solamente memorizamos mecánicamente lo aprendido, no adquiriendo el conocimiento necesario y real de lo que leemos. “la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica, de aquello que se lee” (FREYLE, 1989, pág. 56).

Y, también es significativo que quienes no deseaban leer mas que textos de naturaleza técnica, pensaran en leer otros relacionados con lo que significa leer y escribir, pero sobre todo vislumbraron el placer que produce el dominio de la lengua para poder hablar, transformar, recrear, etc., la realidad.

(...) según lo expuesto anteriormente estamos involucrados a desarrollar un proceso de aprendizaje que nos lleve a interpretar, comprender, y a producir un texto, para ello debemos interactuar como lectores activos, y a su vez adquirir conocimientos sobre lo que implica la escritura; pero todo esto se logra practicando, realizando lecturas y escritos. “Las palabras son las figuras que tenemos para capturar la realidad, volverla nuestra. Para luego, recrearla de nuevo.

Es relevante ver cómo toman plena conciencia de que el acto de escribir es una actividad altamente compleja, la cual requiere de un proceso de aprendizaje consciente y riguroso, pero que al final deja grandes satisfacciones. A la pregunta indagadora sobre ¿Cómo fue la experiencia de escribir con un propósito? Expresaron,

Escribir es algo muy complicado y así como yo al escribir este texto tengo que leer y releer para que esto me quede bien, tengo que escribirlo varias veces para que un texto quede bien hay que mirar que haya coherencia entre sus oraciones, hay que juzgar como sí uno fuera el más crítico de los lectores.

Es importante resaltar, cómo ellos mismos buscan la forma de darle rigurosidad a sus planteamientos tomando las ideas otros para fortalecer sus posturas, generando textos argumentativos, que son los más difíciles de escribir, sin embargo, logran citar de forma apropiada en la mayoría de los casos a distintos autores,

Al escribir uno piensa muchas cosas que uno quisiera escribir pero por alguna razón no lo hace, será porque no encuentra las palabras apropiadas para esto o no sabe como expresarlas, porque “como escritor, lo que uno acumula son ante todo incertidumbres y ansiedades.” (Susan Sontag)

Y finalmente, logran dejar de lado esas representaciones negativas, en torno a la lectura y la escritura, dejan de verlas como algo que se hace de forma mecánica y sin sentido y por el contrario, entienden que son actividades inseparables y complejas, que requieren de un esfuerzo intelectual,

Es entonces, el proceso de escritura tan complejo como el de la lectura. Hay quien dijo que la escritura es un arte, por la meticulosidad y disposición que dicho acto amerita.

Algunos asumieron la lectura y escritura como una oportunidad de descubrir sus propias potencialidades y ya que se dispusieron a realizar estas actividades liberándose de los complejos y temores a la hora de escribir,

(...) leer es fascinante y deja volar nuestra imaginación, sentimientos y anhelos; el escribir llega a ser más profundo, llega a exaltar esa intimidad que muchas veces guardamos como un tesoro, el escribir llega a convertirse en una opción de fuga, en esa oportunidad de mostrar al mundo nuestras ideas, (...) Muchas veces el escribir es tan mágico que el simple hecho de escribir la primera palabra deja que todo lo demás salga, nuestra mente empieza a volar, y nuestra mano no se detiene, no se cansa de plasmar en un papel nuestra vida, hasta el punto de traspasar el torrente de nuestras experiencias.

Los siguientes comentarios dicen mucho en relación con uno de los objetivos propuestos en el proyecto: cualificar la escritura como resultado de mejorar o potenciar la competencia discursiva,

Escribir es tanto y aún más majestuoso que leer. Escribir implica al autor mantener una estrecha relación con las palabras dentro de lo cual las letras tienen el fiel propósito de mantener concentrado al lector en una danza donde las notas son letras, la melodía las palabras y el compás las oraciones. Estas son la esencia fundamental del texto que entrelazan al lector en esa telaraña de oro que es la trama y que su capacidad principal es la de mantenerlo siguiéndola; como quien sigue atónito el arco iris esperando encontrar la olla de monedas de oro como recompensa a su fidelidad.

El grado de concientización y de apropiación que se generó en el proceso, fue muy significativo, como se aprecia en el siguiente comentario,

Al momento de escribir o crear un texto se forma y se estructura de una manera muy personal, se escribe con el fin de llenar expectativas muy estrictas, de satisfacer el desarrollo de las ideas de manera completa, luego se hace necesario ver lo que escribes, para releer, cambiar, completar y obtener el producto final deseado; donde uno mismo se convierte en su primer lector “y donde se acepta someterse al juicio de sí mismo” (Sontag) La escritura siendo transmisora de pensamientos, ideas y conocimientos, transmite también las emociones del autor, es por eso que “lo que se ha escrito sin esfuerzo, en general, es leído sin placer” (Sontag).

Y alguien más expresó,

Nosotros aún como estudiantes universitarios no sabemos algo tan significativo para nuestro aprendizaje como lo es “leer y escribir”, por lo contrario solamente memorizamos mecánicamente lo aprendido, no adquiriendo el conocimiento necesario y real de lo que leemos. “la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica, de aquello que se lee” (FREYLE, 1989, pág. 56) (...) según lo expuesto anteriormente estamos involucrados a desarrollar un proceso de aprendizaje que nos lleve a interpretar, comprender, y a producir un texto, para ello debemos interactuar como lectores activos, y a su vez adquirir conocimientos sobre lo que implica la escritura; pero

todo esto se logra practicando, realizando lecturas y escritos. "Las palabras son las figuras que tenemos para capturar la realidad, volverla nuestra. Para luego, recrearla de nuevo." (Aryiel Bibliowicz)

Finalmente, el hecho de tomar conciencia de lo complejo que es el acto de escribir, ayudó a que se desplegaran procesos metacognitivos, que son propios de los escritores expertos. De una parte, logran avances significativos al reconocer los distintos tipos de lectura y su finalidad, como puede ser la lectura para potenciar la imaginación, para interpretar la realidad circundante, y la lectura con un propósito: la escritura. En consecuencia, los resultados obtenidos en relación con los procesos involucrados en el acto de escribir, son muy significativos a la hora de evaluar todo lo realizado. En tanto que, se desplegaron operaciones y procesos mentales importantes, implicados en el acto de escribir, en la medida en que la mayoría pone en juego operaciones mentales como *la interpretación textual*, en la que se abordan tres subprocesos: la lectura para comprender textos, para comprender la tarea y para evaluar el texto, proceso que realizaron. La *textualización*, al realizar pasos propios de este proceso metacognitivo, sobre todo al plantear que hay unas estructuras que determinan los textos. Además que, entendieron la importancia de la *planificación*. De igual modo, son conscientes de procesos como: *la reflexión y la revisión* que son importantes en la producción textual.

6. Procesos metacognitivos y discursivos desplegados en la producción escrita que posibilitaron la cualificación de la escritura en el marco de la pedagogía de proyectos

En este apartado mostraremos los resultados de los diferentes procesos metacognitivos generados y potenciados como resultado de los proyectos de aula. Se señalarán los avances en el desarrollo de los distintos

procesos desplegados en la actividad escritural como ejercicio intelectual consciente y autónomo, que posibilitó la transformación de la concepción de la escritura y su mayor cualificación. Cabe aclarar que los jóvenes no tuvieron acceso a los conceptos teóricos sobre los procesos metacognitivos relacionados con la escritura, para que no interfirieran con los resultados finales del trabajo y poder realizar una evaluación más objetiva de los logros alcanzados, al final de todo el desarrollo del proyecto. Los procesos que se evaluaron fueron:

* Interpretación textual

Implica leer para comprender textos “(...) se refiere estrictamente a la lectura e interpretación de textos que el autor puede utilizar como fuente informativa, modelo discursivo y orientación general para la composición [y] tiene un marcado carácter intertextual” (CASSANY, 1999) Frente a este proceso, los resultados fueron los siguientes: en el *grupo referencia* el 77% se documentó, y en el *grupo contraste* el 83%; la razón es que lo consideraron fundamental a la hora de escribir, porque así se tenía algo que decir.

* Leer para comprender la tarea

“Se refiere a la interpretación de las instrucciones escritas [u orales] que, en contextos escolares o laborales, definen las tareas de composición, [que] algunos autores denominan representación de la tarea” (Ibídem) Llama la atención que este subproceso fue poco tenido en cuenta por los dos grupos. En el *grupo referencia* solo el 27% cumplió con esta operación; asumieron que no era necesario comprender primero qué debían hacer, en este caso en relación con el tipo de texto que tenían que realizar: un ensayo. En el *grupo contraste* los porcentajes no variaron mucho, solo el 23% tuvo en cuenta esta etapa, lo que hace pensar que para

todos es difícil reconocer la tarea como un punto central en la actividad escritural con una intencionalidad clara. Quizá por ello menos del 30% lo menciona como un paso fundamental a la hora de realizar con éxito una tarea en contextos escolares; esto se relaciona con la permanente queja de que no saben hacer un informe, resumen, una reseña, ensayo, etc. Aspecto que se subsanó con el apoyo y revisión permanente de los borradores que ayudaron a configurar la silueta de los textos en la medida en que se iban aclarando las intenciones.

* Leer para evaluar el texto

“Se refiere a la interpretación del texto que va generando el autor. Constituye una forma substancialmente particular de leer” (Ibídem) Es importante resaltar que casi el 100% hizo revisión final y por segmentos durante todo el proceso. Además, algunos mantuvieron presente al lector. El subproceso de revisión fue realizado por los dos grupos en un altísimo porcentaje, señalando que es fundamental. Esto fue el resultado del ejercicio consciente de la actividad de escribir para otros, quienes serán los lectores o escuchas del texto. En el *grupo referencia*, el 100% recomienda realizar este paso con la finalidad de detectar fallas o errores de construcción del texto y que esto no afecte el contenido. En el *grupo contraste* el 96% leyeron e hicieron que otros leyeran sus trabajos, con la misma finalidad: detectar desajustes. Estos datos salen de las respuestas a la pregunta: ¿qué pasos le dieron buenos resultados y usted recomienda seguir?

* La reflexión

En este proceso es trascendental la elaboración de borradores, es decir, la reescritura como forma de planificar la construcción del texto. En esta planificación se configura el esquema general del escrito: a) la superestructura proyecta el esquema global del texto; b) la macroestructura

prefigura una organización de las ideas considerando propiedades básicas como coherencia y cohesión, y los mecanismos lingüísticos que las posibilitan; c) finalmente, las microestructuras que se producen en las primeras fases: generación de ideas, relación entre ellas, orden a seguir, etc., que son básicas en la estructuración del escrito como unidad de sentido completo; este último proceso se divide a la vez en tres subprocesos: *resolución de problemas, toma de decisiones e inferencia*.

* Solución de problemas

Este subproceso que apunta a la configuración mental de lo que se quiere realizar y las metas que deben superarse para lograr el objetivo. Llama la atención las diferencias registradas en los dos grupos analizados frente a este paso; mientras el 58% del *grupo referencia* realizó un esquema mental de la tarea, en el *grupo contraste* sólo el 27% lo hizo. Entre los pasos empleados por el grupo referencia para tal fin se encuentran: tener claridad sobre el tema, escribir las primeras ideas (generación de ideas) y elegir una, organizarlas en una secuencia teniendo en cuenta que haya coherencia interoracional y global, con el propósito de generar progresión temática.

* Toma de decisiones

En este punto se decide sobre qué escribir, cómo hacerlo, qué tipo de texto realizar, o sea, “consiste en evaluar las diferentes opciones posibles para un hecho y elegir una” (Ibídem). El comportamiento de los dos grupos fue distinto. Solo el 22% del *grupo referencia* evaluó opciones considerando el lector; en el *grupo contraste*, el 64% tuvo en cuenta este subproceso, tal vez porque pretendían producir un documento que sería valorado por un grupo docentes y sus propios pares, mientras que el grupo referen-

cia produciría un ensayo que sería valorado solo por la profesora y su grupo de compañeros y sólo los seleccionados se expondrían públicamente.

* Inferencia

En este subproceso se evalúa qué tanto sabe el lector sobre el tema y qué tanto quiere saber; por lo tanto, quien escribe prefigura el conocimiento, gusto y nivel de aceptación del tema de su lector. Aunque sea difícil de valorar mediante preguntas, el comportamiento del grupo puede inferirse de la pregunta: ¿Cuando escribe piensa en a quien está dirigido el texto? En el *grupo contraste* el 64% tuvo en cuenta al lector y su nivel de conocimiento; Al igual que el 60% del *grupo referencia*, ya que consideró que se escribe dependiendo de para quién es el trabajo.

* Textualización

La textualización comprende diversos momentos relacionados con la producción del texto; un hecho importante es la concreción del esquema mental en un primer borrador, en el que se retoman aspectos lingüísticos, enciclopédicos, ideológicos, entre otros. Un resultado relevante fue la importancia que tomaron los borradores, como una forma de mejorar lo escrito y buscar mayores grados de satisfacción con el trabajo realizado. En el *grupo contraste* el 54% realizaron borradores (en algunos más de 5), En el *grupo referencia* las proporciones son un poco más elevadas: el 66% produjo borradores.

* Revisión

Este es quizá el ejercicio mental más importantes de la metacognición, en la medida en que abarca otros procesos y subprocesos; “además de

ser uno de los rasgos particulares o diferenciadores de lo escrito respecto a lo oral [La revisión tiene tres etapas:] (...) comparar, diagnosticar, operar” (Ibídem) El comportamiento de los grupos frente a este proceso fue satisfactorio; en el *grupo contraste* un 50% hizo revisión durante todo el proceso de escritura y el 31% lo realizó cuando terminó la versión final, es decir, el 81% revisa sus textos de alguna manera, y solo un porcentaje menor no comenta que este proceso sea relevante a la hora de producir un texto. La actitud del *grupo referencia* no es muy diferente, el 66% expresa que produce borradores, a veces más de uno, y el 30% hace una inspección detallada del texto final; así, en total el 96% revisa los textos que produce.

7. A modo de conclusión

Los resultados obtenidos nos permitió confirmar la validez de los postulados de *la pedagogía de proyectos*, como una forma de transformar las prácticas pedagógicas y generar transformaciones dentro y fuera del aula, que redundan en una mejor manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, por sobre todo, entender que la pedagogía de proyectos es una oportunidad para recuperar el verdadero papel del docente: ser un investigador, al ver su aula como una realidad susceptible de ser problemizada, al asumir sus prácticas cotidianas de una forma creativa, innovadora e indagadora. De otra parte, porque deja de ser un transmisor de unos contenidos, para ser evaluados como resultado y no teniendo en cuenta procesos. De igual forma, *los proyectos de aula* son una buena estrategia didáctica para crear espacios colaborativos y constructivos que redundan en la apropiación de los saberes de una forma significativa. Ello se hizo evidente, con la producción de textos auténticos y en el desarrollo de procesos metacognitivos que posibilitaron altamente la cualificación de la lectura y escritura en este proyecto.

Otro logro significativo, fue cambiar la concepción instrumentalista de la escritura, para empezar a entenderla como una actividad compleja,

que requiere de un aprendizaje guiado e institucionalizado. Es así como a la pregunta ¿Cambió su concepción de lo que es leer y escribir? pudieron responder de forma clara y contundente

Claro que sí, es una diferencia total, porque antes pensaba que escribir, no tenía la mayor importancia, y lo hacía de forma mecánica; escribir porque tocaba, pero esto cambió, escribir es algo muy interesante, en los cuales puede plasmar mis ideas y puntos de vista de un tema.

Y finalmente, que la escritura sea el medio para ejercer la libertad de expresión en el marco de la democracia, como bien lo expresa un estudiante,

Sí cambió, porque como lo plantea Susan Sontag: hay que escribir con gusto para que de igual forma sea leído con placer, sin importar cohibirse de lo que se quiere transmitir, por más conflictivo que parezca. “la escritura es libertad.

Pero quizá lo más importante fue cambiar la idea de que los estudiantes son *incapaces* de producir textos coherentes, bien estructurados y con un propósito claro, por carecer del dominio de la lengua en sus aspectos formales y de su uso en distintos contextos, y además, que no saben leer. Por el contrario, lograron demostrar que con el trabajo colaborativo, la permanente supervisión y apoyo del docente, mejoraron su dominio y fueron capaces de realizar los textos más complejos para ser expuestos en un auditorio, lo que los llenó de confianza y autosatisfacción, además de ver la importancia de la lengua, más allá del ámbito académico, es decir, es un aprendizaje para la vida, que los llevó a olvidar las experiencias negativas que traían de su proceso formativo anterior, que los obligaba a leer para identificar los significados del texto y almacenarlos en su memoria, para ser reproducidos de forma oral o escrita, y de igual forma, el escribir, como una actividad transcripción de información o planteamientos de otros, sin ninguna comprensión de lo leído y por tanto de lo escrito.

Referencias Bibliográficas

BRUNNER, Jerome. El lenguaje de la educación. En: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1994.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSON VALLS, Amparo. **Las cosas del decir: manual de análisis del discurso**. Barcelona, España: Ariel, 1999.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona, España: Paidós, 1999.

COOK GUMPERZ, Jenny. **La construcción social de la alfabetización**. Barcelona: Paidós, 1999.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid, España: Santillana ediciones UNESCO, 1996.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. **Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos**. 10. ed. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1999.

FLAVELL, John H. **El desarrollo cognitivo**. 2. ed. Madrid, España: Aprendizaje Visor, 1996.

GOODMAN, Kenneth. **El lenguaje integral**. Buenos Aires, Argentina: Edit. Aique, 1998.

GRIGELMO, Alex. **Defensa apasionada del español**. España: Taurus, 1998.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN ACADÉMICA: lenguaje, identidad y cultura. La pedagogía de proyectos: opción e cambio social. (Traducciones) Especialización en Lenguaje y pedagogía de Proyectos. **Cuadernos de Trabajo**. Bogotá, Facultad de Ciencias y Educación. Universidad Distrital Francisco José de caldas, n°1, 2001.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía: métodos de investigación**. España: Ediciones Paidós, 1994.

JAIMES CARVAJAL, Gladys. **El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura**. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1994.

JOLIBERT, Jossete. **Formar niños productores de textos**. Chile: Hachete, 1988.

JURADO VALENCIA, Fabio. et al. (comp.). **Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos**. Bogotá: Editorial Magisterio, 1992.

LÓPEZ, Gladys Stella. **La lectura: estrategias de comprensión del texto expositivo**. Cali, Colombia: Universidad Del Valle, 2001.

LOZANO RODRÍGUEZ, Ivonneth. **La lectura y la escritura: una aproximación la teoría de la actividad**. En: Documento multicopiado en la especialización en Lenguaje y pedagogía de Proyectos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Bogotá: UNESCO, Ministerio da Educación Nacional, 2000.

ONG, Walter. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: Fondo de cultura económica, 1987.

ROCKWELL, Elsie. Etnografía y teoría de la investigación educativa: la investigación etnográfica aplicada a la educación. Dimensión educativa. **Revista Aportes**. Bogotá, n. 35, pp. 30-40, ago.1994.

RODRÍGUEZ LUNA, María Elvira. **Formación, interacción, argumentación**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. **Aprendizaje del lenguaje escrito**. México: Anthropos, 1993.

VYGOSTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, España: Grijalbo, 1989.

Rosa Myrian Avellaneda Leal

(In)Eficácias de Estratégias de Ensino de Língua Estrangeira Próxima à Língua Materna

Edenize Ponzio Peres

1 Introdução

A proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola é um fato inquestionável. Salinas (2005) afirma que ambas as línguas compartilham 96% das palavras mais frequentes. Almeida Filho (1995) aponta a grande semelhança estrutural entre elas: *“a ordem canônica é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas.”*

Em se tratando de ensino de línguas estrangeiras, essa proximidade tanto favorece a aquisição da segunda língua³² (L2) (CORDER, 1994; SCHACHTER, 1994; APPEL & MUYSKEN, 1996; DURÃO, 2005; GOTTENAUER, 2005; SEDYCIAS, 2005; AKERBERG, 2008; dentre outros), como impele o professor à adoção de material didático e de estratégias de ensino diferentes das adotadas para falantes de línguas medianamente distantes da língua materna (ALMEIDA FILHO, 1995; SANTOS,

32. Alguns autores fazem distinção entre as expressões *língua estrangeira* e *segunda língua*: a primeira é assim chamada quando a aprendizagem da língua acontece fora de seu país de origem, como é o caso da aprendizagem de espanhol feita no Brasil. A segunda expressão é utilizada quando essa aprendizagem se dá num país onde a língua é falada, como seria o caso de aprender espanhol na Espanha, Argentina, Uruguai etc. (cf. VENTURI, 2006). Neste trabalho, usaremos a expressão *língua estrangeira* (LE) para referir-nos à língua-alvo.

1999; CELADA & GONZÁLEZ, 2005; SALINAS, 2005). O aprendiz de uma língua estrangeira (LE) próxima da língua materna (LM) é, em realidade, um falso iniciante (FERNÁNDEZ, 2003; HENRIQUES, 2005) e, portanto, não necessita de um ensino de passo a passo, o que tornaria o processo de aprendizagem pouco atrativo (FERREIRA, 1995; SANTOS, 1999). Porém, esse é um grande problema para os professores de espanhol brasileiros. Ferreira já apontava que, em 1995, eram escassos, no mercado editorial, materiais didáticos voltados ao ensino de espanhol para falantes de português. Passados mais de quinze anos, a situação não foi alterada consideravelmente. Há, sim, livros de espanhol produzidos no Brasil, mas voltados para alunos de escolas regulares de Ensino Fundamental II e Médio, os quais, em geral, não são adotados nos cursos especiais de línguas estrangeiras do país.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo analisar a adoção de duas estratégias de ensino adotadas a brasileiros no Curso de Extensão de Espanhol oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba. A primeira, a adoção de dois livros de Espanhol/LE publicados na Espanha e voltados para qualquer aprendiz, independentemente de sua língua materna; a segunda, a adoção de textos autênticos em espanhol, retirados de publicações espanholas e latino-americanas, e do contraste entre o sistema linguístico português e o espanhol, ou seja, a adoção da Análise Contrastiva.

Para proceder a tal exame, foram quantificados e analisados os seguintes desvios da norma culta presentes em textos escritos pelos alunos: o uso do infinitivo flexionado e o emprego de *ss*, *lh*, *nh*³³, *ç*, acento circunflexo, til sobre vogais – como *ão(s)*, *ões* e *ães* –, e do hífen para separar o verbo do pronome oblíquo. A escolha desses elementos deveu-

33. Em espanhol, o *nh* aparece em vocábulos como *inherent*, *inbalar*, *inhumano* etc., porém não é um dígrafo, como em português.

-se a três fatores: o primeiro, por encontrarmos, com certa frequência, tais elementos em textos de alunos; o segundo, por eles existirem no português, mas não no espanhol, o que transforma sua ocorrência, a nosso ver, em equívocos mais graves, que devem ser corrigidos desde o início da aprendizagem de espanhol; e o terceiro, por esses desvios nos possibilitarem avaliar a eficácia das duas estratégias referidas, haja vista que os livros didáticos importados apresentam as estruturas existentes na língua, e não as ausentes. Esse confronto de estruturas é feito por meio da Análise Contrastiva.

A seguir, passaremos à descrição de nossa amostra.

2 A amostra

2.1 Os sujeitos

Os sujeitos deste estudo são alunos de duas turmas de Língua Espanhola com o mesmo tempo de ensino sistemático da língua: 300 horas. Ambos os grupos são compostos por sete alunos³⁴ que compartilham, em geral, as mesmas características: têm, no mínimo, 18 anos e apresentam bom nível de escolaridade – o superior incompleto, pelo menos. Entretanto, as duas turmas vivenciaram processos de aprendizagem distintos.

Ao longo de seus doze anos de existência, o Curso de Espanhol da Central de Línguas/UFMG apresentou variações na sua oferta de turmas, pois, até bem pouco tempo atrás, tinha em seu quadro docente professores substitutos, os quais, embora competentes e sérios em seu trabalho,

34. O grupo 1 era composto por 16 pessoas; entretanto, na data da produção do texto analisado, apenas sete estavam em sala de aula. O grupo 2 era composto por 13 pessoas, mas três não fizeram o texto e três entraram para o curso no 5º período, por meio de um teste de nivelamento. Desta forma, seus textos não foram tomados para análise, pois seu processo de aprendizagem difere dos demais.

não podiam dedicar-se integralmente ao curso. Dessa forma, em alguns semestres, o curso não foi oferecido por falta de docentes, bem como houve casos de turmas que trocaram de professor no meio do período letivo, embora esta última situação não tenha ocorrido em nenhum dos dois grupos deste estudo.

O Grupo 1 (G1) iniciou seu curso no primeiro semestre de 2006 e, desde o princípio, teve como material didático principalmente dois livros de Espanhol/LE amplamente adotados no Brasil³⁵. Eles também estudaram com outros textos, como músicas, filmes e excertos de textos literários, mas os livros espanhóis eram seu principal material didático.

O Grupo 2 (G2), por sua vez, iniciou o curso no primeiro semestre de 2007. Nos três primeiros semestres, os alunos tiveram o mesmo tipo de aula e receberam os mesmos materiais que seus colegas do G1; porém, nos dois últimos períodos, leram vários textos – especialmente entrevistas e reportagens – retirados de jornais e revistas espanholas e latino-americanas. Além disso, produziram pelo menos cinco textos por mês, os quais eram corrigidos e entregues na aula seguinte. Os equívocos gramaticais dos estudantes eram comentados de uma forma geral na sala, e os contrastes entre o português e o espanhol eram explicitados. Cremos que essa estratégia de ensino de línguas próximas seja a mais adequada, quando se trata do contato entre línguas próximas.

2.1 Os dados

Conforme dissemos, os dados que compõem os dois *corpora* são os desvios da norma padrão espanhola em seus aspectos contrastivos com o português: o uso, em espanhol, de nosso infinitivo flexionado e o emprego de *ss*, *lh*, *nh*, *ç*, hífen para separar o verbo do pronome oblíquo, *til* em vogais e acento circunflexo.

35. Preferimos não divulgar os títulos dos livros.

Os textos dos quais retiramos os dados para análise foram produzidos em momentos distintos: os textos do G1, na terceira aula do segundo semestre de 2008, quando ingressamos na UFCG e assumimos a turma. Os alunos, à época, estavam iniciando o último período do curso, o Espanhol VI. Já os textos do G2 foram escritos na última aula do Espanhol V, no início de julho de 2009, quando já contávamos com dois semestres de contato com esses alunos. Ambos os conjuntos de textos foram produzidos de forma similar: em sala de aula, tendo como base outro texto lido.

Os textos do G1 são resumos de 05 a 10 linhas de uma reportagem lida e interpretada na aula anterior, *Fui testigo del asesinato de mi tía el día de su boda*, publicada na Revista Marie Claire, do México, ano 13, nº 11, de novembro de 2002. Já os textos do G2 foram produzidos com base na leitura de uma entrevista com o músico porto-riquenho Tommy Torres, publicada na mesma revista, ano 20, nº 06, de junho de 2009. Neste caso, os alunos tiveram que dissertar, em 10 a 15 linhas, sobre como conseguir êxito na carreira profissional, e os sacrifícios advindos dela para o êxito profissional.

Para poder equiparar os dados dos dois grupos, analisamos os mesmos tipos de erros ortográficos, os quais pensamos não deveriam mais acontecer em textos de alunos com 300 horas de curso regular. Os resultados são os que seguem:

3 Resultados

3.1 Grupo 1

Nos sete resumos escritos pelos alunos do G1, foram encontrados 97 erros:

- 44 (45,36 % do total) relacionam-se ao léxico. Exemplos são: *noviado* (em vez de *noviazgo*), *tientaron* (intentaron), *muestrar* (mostrar),

tratamento (tratamiento), *juiz* (juez), *rejeitaron* (rechazaron) etc. Dos 44 equívocos, 18 (40,9%) são de acentuação gráfica.

- 53 (54,64% do total) relacionam-se à morfossintaxe do espanhol. Exemplos: *la dor*³⁶ (el dolor), *delante los jurados* (delante de los jurados), *para quedar con ella* (para quedarse con ella), *pidió que nadie llamase la policía* (pidió que nadie llamase/llamara a la policía), *todos miraban él* (todos lo miraban/a él), *Agustín no a olvidou*, (Agustín no la olvidó), etc.

Dentre esses 97 erros, encontramos 14 daqueles que são alvo de nossa pesquisa: uso do infinitivo flexionado e palavras escritas com *sr*, com acento circunflexo e com hífen para separar o verbo do pronome oblíquo:

- I) 04 ocorrências de infinitivo flexionado: *para tentaren impedir* (para intentar impedir); *para manteneren él preso* (para mantenerlo/a él preso); *para cambiaren de ropa* (para cambiarse de ropa); *para conseguiren segurar Agustín* (para conseguir agarrar a Agustín/agarrarlo);
- II) 06 empregos de *ss*: *regressa-se* (regresase/regresara), *grosso* (grosero), *hablasse*, *matasse* (usado por dois alunos), *defiendesse* (defendiese/defendiera);
- III) 03 ocorrências de hífen separando o verbo de seu complemento oblíquo: *matar-la*; *defender-la*; e, de novo, a palavra *regressa-se*;
- IV) 01 emprego de acento circunflexo: *importância*.

3.2 Grupo 2

36. No caso de *la dor*, ocorreram dois problemas: um morfossintático – o gênero equivocado do substantivo – e um léxico – *dor*, em vez de *dolor*.

Nos sete textos produzidos pelo Grupo 2, encontramos 46 desvios da norma padrão espanhola:

- 26 (56,5%) relacionam-se ao léxico. Alguns exemplos: *tentando* (em vez de *intentando*); *parentes* (parientes) *invites* (invitaciones); *financero* (financiero); *vantajes* (ventajas); *profesional* (profesional); *encontrarás* (encontrarás); *depiende* (depende); *diñero* (dinero); *desejado* (deseado), etc. Dentre os 26 desvios, 15 (57,7%) são de acentuação gráfica.
- 21 (43,5%) relacionam-se à morfossintaxe do espanhol. Alguns exemplos são: *para mi fue mucho difícil* (para mí fue muy difícil); *para contestar todas las preguntas* (para contestar a todas las preguntas); *entonces lograste lo que deseabas* (entonces lograste lo que deseabas); *una viaje* (un viaje); *aceptar y se convencer* (aceptar y convencerse); *porque ayudará ampliar* (porque ayudará a ampliar) etc.

Dos 46 erros, 03 enquadram-se em nossa pesquisa:

I) 02 ocorrências do infinitivo flexionado: *También debemos trabajar, estudiar y no desistir nunca, hasta conseguirmos*; e *Debemos sacrificar muchas cosas (...) para logramos lo que deseamos en la vida*;

II) 01 emprego de hífen entre o verbo e seu complemento oblíquo: transforma-la.

Expostos os dados, passaremos, a seguir, a analisá-los.

4 Discussão dos resultados

Pelos dados apresentados na seção anterior, podemos perceber que as diferenças entre os desvios quanto ao léxico e quanto à morfossintaxe, nos dois grupos, não foram grandes. A morfossintaxe, parece-nos, traz maior dificuldade para os alunos, haja vista que é nesse terreno que

residem as diferenças mais importantes entre as duas línguas. Henriques (2005) lista-nos algumas dificuldades de aprendizagem do espanhol por um brasileiro, as quais devem ser trabalhadas nas aulas: os falsos cognatos, as expressões idiomáticas, o uso das preposições e a regência, entre outras.

Ao analisarmos os equívocos morfossintáticos dos dois grupos, vemos que, realmente, a campeã de incidências foi a regência, exatamente nos casos em que as duas línguas se diferenciam. Esse fato evidencia que, em se tratando de línguas próximas, o aprendiz baseia-se fortemente em sua língua materna para estipular suas estratégias de aprendizagem da LE. Em Peres (1999), pudemos comprovar a veracidade dessa hipótese, ao analisar textos escritos de falantes de espanhol que estavam aprendendo o português em situação de imersão. No tocante às diferenças de regência entre as duas línguas, as dificuldades se acentuam.

Parece ser especialmente difícil para um brasileiro lembrar-se de que, se o complemento de um verbo for uma pessoa, haverá a presença da preposição *a* diante dele. E, apesar de os alunos do G2 cometerem menos erros, os deste tipo também ocorreram, e com um número significativo de casos – 36% dos erros morfossintáticos –, não obstante seu ensino formal em sala de aula.

Com respeito aos problemas lexicais apresentados pelos dois grupos, vemos que em ambos encontramos dificuldade bastante comum dos estudantes brasileiros de espanhol: a imprevisibilidade da ditongação em *ie* ou *ue*. Se o nosso *departamento* é o mesmo *departamento* dos espanhóis, mas nosso *pensamento* é o *pensamiento* deles; e se nosso *morrrer* é o *morir* deles, mas nossa *morte* já passa a *muerte*, para eles, então não há como os alunos estipularem uma hipótese confiável de ditongação. Assim, o que vale neste caso é o conhecimento de cada palavra, o que implica a sua memorização.

Com relação aos demais problemas, podemos observar a influência do português na formação das palavras do espanhol pelos alunos: como as desinências e os sufixos de ambas as línguas são bastante próximos, os alunos tendem a transpô-los de uma língua para a outra, estratégia que

normalmente dá certo (PERES, 1999). Assim, os maiores equívocos ocorrem no radical, que traz o sentido propriamente dito da palavra e que não é previsível, ou seja, não é tão facilmente *traduzível* de uma língua a outra.

Outro fator que merece destaque, quanto ao léxico, é o alto índice de erros de acentos gráficos, especialmente no G2. De fato, as regras de acentuação nos dois idiomas são idênticas em poucos casos: as proparoxítonas e as paroxítonas terminadas em *l* e *r*. Essas regras, até o 6º período, não são estudadas formalmente, apenas chamamos a atenção dos alunos para as palavras acentuadas graficamente. Daí, talvez, a grande ocorrência desses erros ortográficos.

Até aqui discutimos rapidamente as semelhanças entre os equívocos dos dois grupos analisados. A partir de agora, verificaremos onde eles se distinguem.

Em primeiro lugar, o número total de desvios do G1 é bastante superior ao do G2, embora 46 equívocos não seja um número baixo. Entretanto, é evidente que o G2 errou menos que o G1. E, em segundo lugar, os erros ortográficos que nos dispusemos a analisar ocorreram mais nos textos do G1 que nos do G2: 14 (14,4%) contra 03 (5,4%), respectivamente. No G1 ocorreram 04 casos de infinitivo flexionado, contra 02 do G2. No G1 também houve erros que não aconteceram no G2: 06 empregos de *ss* e 01 caso de acento circunflexo.

O infinitivo flexionado e o futuro do subjuntivo não existem no espanhol. Nos casos em que, no português, os utilizamos, são utilizados, em espanhol,

a) o presente do indicativo. Ex.:

Si voy a la playa, te llamaré. (Se eu for à praia, ligarei para você.)

Hacen lo posible para estar juntos. (Fazem o possível para estar(em)³⁷ juntos.)

37. Existe a possibilidade de o verbo flexionar-se ou não, no português.

b) o presente do subjuntivo:

Cuando quiera, venga a cenar con nosotros. (Quando quiser, venha jantar conosco.)

Quanto ao aspecto ortográfico, não existe o emprego de *ss* em espanhol. No português, esse dígrafo é usado entre duas vogais, para distinguir o fonema /s/ do /z/. Entretanto, o fonema /z/ não pertence ao sistema fonológico do espanhol; daí não haver nenhuma necessidade de *ss* nessa língua. A mesma lógica serve para o acento circunflexo. Este é utilizado, em português, para marcar graficamente as vogais fechadas da sílaba tônica, em contraposição ao acento agudo, usado para marcar as vogais abertas. Entretanto, no espanhol, não existe a distinção entre os fonemas vocálicos abertos e fechados³⁸; portanto, não existe a necessidade de um acento circunflexo. E, por último, os verbos não são separados de seus complementos por hífen, no espanhol.

Como dissemos anteriormente, esses traços, cuja presença buscamos detectar nos textos analisados, constituem diferenças importantes entre o espanhol e o português. Pelo fato de o estudante de uma LE próxima à L1 basear-se nesta para aprender aquela, a existência desses traços em suas produções revela a falta de domínio de aspectos importantes da escrita na LE. Assim, podemos dizer que os alunos do G2 estão mais conscientes da estrutura morfológica e das regras da ortografia espanhola que os alunos do G1³⁹. E, por conseguinte, poderemos dizer que as estratégias de ensino aplicadas ao G2 foram mais apropriadas que as aplicadas ao G1, com respeito aos elementos dos quais estamos tratando. Então, neste

38. A título de exemplo, vejam-se os pares *avó/avó e dê* (verbo)/*Dé* (apelido).

39. Queremos esclarecer que o domínio a que nos referimos não significa, necessariamente, que os textos do G2 sejam melhores que os do G1. Para um texto ser considerado bom, é preciso que ele tenha coerência, coesão, seja informativo, tenha boa estruturação etc., o que não nos propusemos a analisar neste trabalho.

ponto, é preciso que descrevamos essas estratégias de ensino a que os dois grupos foram expostos.

5 Duas estratégias de ensino distintas

5.1 Estratégia aplicada ao Grupo 01

Conforme dissemos, os principais recursos didáticos a que o G1 teve acesso foram dois livros de Espanhol/LE – na realidade, dois cursos de Espanhol – publicados na Espanha, sendo que um deles era apenas complementar ao outro.

O livro principal, em seu primeiro volume, explora as quatro habilidades na língua-alvo: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, com o predomínio desta. O livro de exercícios que o acompanha apresenta atividades que exploram principalmente a compreensão auditiva e a gramática, mas os exercícios são escassos. Além disso, o conteúdo gramatical é apresentado muito lentamente, para um aluno de fala portuguesa. A partir do segundo volume, estudado depois do segundo ano de curso, no mínimo, aparecem textos um pouco mais longos e exercícios de compreensão escrita mais densos, o que não existe no primeiro volume. Neste, só há textos curtos e artificiais, pois foram criados exclusivamente para apresentar um determinado tema gramatical e/ou um objetivo comunicativo.

Por outro lado, o segundo livro adotado não apresenta diferenças significativas com relação ao livro principal, tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo. Em resumo, ambos os livros têm como meta capacitar os alunos primeiramente para as habilidades orais e não são direcionados àqueles que falam uma língua próxima ao espanhol. Essas, parece-nos, são as principais causas dos equívocos cometidos pelos alunos do G1.

A nosso ver, é preciso também destacar duas características importantes do principal livro adotado pelos antigos professores de Espanhol da Central de Línguas/UFCG. A primeira delas é a ênfase dada à fala e

à expressão de determinados objetivos comunicativos que capacitam os aprendizes a interagir com e na língua espanhola desde o princípio. Esse livro, bem como os outros voltados ao ensino de Espanhol/LE, tem como objetivo cumprir com o que recomenda o Conselho da Europa quanto ao ensino de uma língua estrangeira, que é preparar os cidadãos europeus para uma mobilidade internacional e uma cooperação mais intensa (FERNÁNDEZ, 2003).

Dessa forma, os livros em que os alunos do G1 estudaram visam primeiramente à capacitação de pessoas para comunicar-se oralmente. Talvez seja essa a principal causa do descompasso entre o que os alunos aprenderam durante o seu curso e sua capacidade de escrever corretamente em espanhol. As habilidades de compreensão leitora e de escrita somente são enfatizadas no final do segundo volume da coleção, quando um aluno matriculado num curso de quatro aulas semanais estiver no final de seu curso. Na maior parte das vezes, o terceiro volume da coleção nem é estudado. A seguir esse manual didático, o professor, muitas vezes, relega as habilidades escritas a um segundo plano, deixando importantes aspectos da língua-alvo de lado.

A segunda característica da coleção à qual nos referimos – e de várias outras de Espanhol/LE – é o fato de os livros estarem voltados para estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades e, portanto, falantes de qualquer língua materna, isto é, não estão direcionados a falantes de português, cuja proximidade com o espanhol eliminaria diversas etapas iniciais de aprendizagem dessa língua. Os textos curtos e artificiais, a fragmentação e a lentidão com que são apresentados os temas gramaticais, adequados à aprendizagem de espanhol por um inglês, alemão, japonês etc., não são apropriados a um brasileiro. Por exemplo, no principal livro dos alunos do G1, o uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo aparece no final do volume 1, ou seja, quando o aluno está concluindo seu primeiro ano de curso, ou até mesmo no segundo ano. Tendo em vista que, tanto

em seu aspecto formal, quanto em seu uso, esse tempo verbal é praticamente idêntico nas duas línguas⁴⁰, adiar seu estudo não faz sentido, em se tratando de nossos alunos. Do mesmo modo, temas gramaticais como a flexão de gênero e a de número dos nomes, a negação, a fragmentação do estudo dos numerais e a comparação não merecem estudo tão lento e detalhado, como os que nos são apresentados em muitos livros didáticos de espanhol.

Por fim, o fato de esses livros não se voltarem a falantes de português faz com que as diferenças entre as duas línguas não sejam realçadas, e esse contraste é extremamente necessário. Do contrário, elementos inexistentes no espanhol continuarão a aparecer nos textos de nossos alunos, como aconteceu com os dois grupos estudados aqui, especialmente o G1.

5.2 Estratégia aplicada ao G2

Em setembro de 2008, ao ingressar como professora da Central de Línguas/UFCCG, o G2 estava no início do 4º período, contando com 180 horas de estudo do espanhol. Até o fim do 5º período⁴¹, quando coletamos os dados deste grupo, os alunos leram textos autênticos em espanhol – entrevistas e reportagens, principalmente. A partir desta leitura, eles os interpretavam e produziam textos orais e escritos a respeito dos temas tratados. Além disso, ouviam textos orais – músicas e, algumas vezes, reportagens –, para exercitarem sua compreensão auditiva.

Por outro lado, apesar de ser fundamental para a aprendizagem da LE, o contato dos alunos com materiais escritos na língua-alvo não pode ser a única estratégia. O domínio das diferentes habilidades requer a utili-

40. As desinências modo-temporais do Imperfeito do Indicativo, no espanhol, é *-ba*, para verbos da 1ª conjugação, e *-ía*, para verbos da 2ª e 3ª. Exemplos são: *yo encontraba/vendia/partía*.

41. Ao final do 5º período, os alunos contavam com praticamente 300 horas de curso.

zação de diferentes recursos, por parte do professor. Em outras palavras, o trabalho com a leitura e a audição de muitos textos não fará, sozinho, com que os alunos se saiam bem em suas produções escritas e orais. Para isso, é necessário que o professor lhes ofereça oportunidades de escrever e revisar textos chamando sua atenção para as diferenças estruturais das duas línguas. Sem isso, os contrastes perder-se-ão entre as semelhanças, que são muitas, e estruturas e traços inexistentes na língua que se está aprendendo aparecerão, como aconteceu com os textos do G2 e, principalmente, do G1.

No caso do G2, os conteúdos gramaticais estudados seguiram uma ordem de apresentação diferente daquelas constantes nos manuais didáticos importados. Como todos sabemos, falantes de espanhol e de português compartilham muitas estruturas linguísticas, que não precisam ser mais ensinadas com muitos detalhes. Com relação aos temas gramaticais trabalhados, foram constantemente contrapostas às características das duas línguas, a fim de que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças aí existentes. Outra atividade constante era a correção dos textos que eles produziam, ocasião em que chamávamos a sua atenção para os desvios da norma culta espanhola. O resultado desse processo foram textos de alunos do G2 com menos interferências do português, que é o que professores e alunos desejam.

6 Conclusão

Até aqui expusemos os resultados encontrados nos dois *corpora* pesquisados, tentando estabelecer a relação entre eles e os processos de ensino-aprendizagem pelos quais passaram os alunos dos dois grupos. Entretanto, é necessário que façamos algumas ponderações sobre o que foi dito neste trabalho.

O ensino de línguas próximas e a necessidade de chamar a atenção dos alunos para os aspectos contrastivos entre as línguas envolvidas têm

sido discutidos há bastante tempo por vários autores, como os citados neste trabalho. O que fizemos foi colocar em prática a Análise Contrastiva e confirmar sua validade, além de solicitar a produção de muitos textos e corrigi-los. Essa estratégia é de suma importância tanto para o aluno – que pode, assim, aprimorar-se – quanto para o professor – que tem, nos desvios de seus alunos, as pistas do que precisa ensinar (VASSEUR, 2006).

Por outro lado, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem envolve o professor, o aluno e as estratégias de ensino utilizadas. Cabe ao professor procurar qualificar-se constantemente e manter-se atualizado, a fim de ser capaz de oferecer aos alunos as estratégias e materiais mais adequados ao ensino. Mas também cabe ao aluno comprometer-se com o seu aprendizado, fazendo a sua parte nesse processo (cf. FERNANDEZ, 2005), o que implica procurar ser assíduo e estudar, pelo menos um pouco, fora do horário das aulas. Nós, professores, conhecemos as dificuldades de ensinar uma língua estrangeira fora do contexto de imersão, com poucas horas semanais, o que significa um contato pequeno com a língua-alvo (FERNÁNDEZ, 2005). Se não houver envolvimento do professor e dos alunos, a aprendizagem não se realizará a contento.

Outra observação que gostaríamos de fazer é quanto à adoção da Análise Contrastiva. Neste trabalho falamos sobre a importância de se explicitarem as semelhanças e as diferenças estruturais entre duas línguas próximas, o que implica um trabalho intenso com a gramática e com a língua escrita – a compreensão e a produção de textos escritos. Porém, um curso de línguas não deve priorizar a escrita em detrimento da fala, já que as quatro habilidades são igualmente importantes⁴², quando se pretende conhecer a fundo uma língua estrangeira. Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de o curso voltar-se também para o desenvolvimento das habilidades orais.

42. Lembramos que a prioridade que o professor dará a certa(s) habilidade(s) dependerá dos objetivos do aluno ao estudar a língua estrangeira.

Dessa forma, achamos válida a adoção de livros didáticos importados, os quais, por terem como objetivo primeiro a comunicação entre as pessoas (FERNÁNDEZ, 2003), dá grande importância à fala e aos objetivos comunicativos. Apenas ressaltamos que os temas gramaticais não deveriam ser estudados da maneira como são aportados nesses manuais, conforme mencionamos anteriormente, e o professor deve fazer esse ajuste. Apesar de sabermos da pouca disponibilidade de tempo dos professores de línguas estrangeiras, essa é uma tarefa que não pode deixar de ser feita e que compete a eles. Afinal, os benefícios aos alunos valem nosso trabalho.

Referências Bibliográficas

AKERBERG, M. Efeitos do ensino sobre a aquisição das diferenças de uso do pretérito simples e composto em espanhol e português. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M.V.R. (org.). **Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição**. São Paulo: Pontes, 2008, pp. 69-84.

ALMEIDA FILHO, J. C. Uma metodologia para o ensino de línguas próximas? In: _____. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, pp. 13-22.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Editorial, 1996.

CELADA, M. T; GONZÁLEZ, N. M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 71-96.

CORDER, P. A role for the mother tongue. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Inc., 1994, v.5, pp. 18-31.

DURÃO, A.B A.B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 130-144.

FERNANDEZ, S. I. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 97-128.

FERNÁNDEZ, S. **Propuesta curricular y Marco común de referencia: desarrollo por tareas**. Colección Enseñanza de Español, serie recursos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Embajada de España en Portugal; Editorial Edinumen, 2003.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, pp. 39-48.

GOTTENAUER, E. Espanhol, língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 61-70.

HENRIQUES, E. R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005.

PERES, E. P. **Contato entre línguas:** subsídios linguísticos para o ensino de língua portuguesa para bilíngues em português espanhol. 235 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, P. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: Edunb, 1999, pp. 49-57.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, Susan M.; SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning.** Philadelphia: John Benjamins Publishing Inc., 1994, v.5, p.32-46.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola, 2005, pp. 35-40.

VASSEUR, M. T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DELRÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 85-111.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 113-134.

Fundamentos da Alfabetização Integral e Integrada – Proposta Scliar⁴³

Professor Emeritus
Leonor SCLLAR-CABRAL

1. Apresentação

A *Proposta Scliar de Alfabetização – Guia para o professor* foi elaborada por Leonor Scliar-Cabral, com a colaboração da equipe do projeto **Ler & Ser – combatendo o analfabetismo funcional**, constituída pelas doutoras Ana Cláudia de Souza, Mariléia Silva dos Reis e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig.

1.1 Motivação e objetivos

A grande motivação para elaborar o material pedagógico e respectivo *Guia para o Professor*, para todos quantos estejam empenhados no processo de alfabetizar para o letramento, decorre de que, em primeiro lugar, apesar dos esforços dos educadores, o índice de analfabetismo funcional no Brasil ainda é muito alto.

Os professores estão conscientes disso e muito ansiosos para que seus alunos aprendam a ler de modo a compreender os textos que circulam a sua volta, sejam eles jornais, livros, poemas, avisos, instruções ou in-

43. Este artigo não apresenta referencial teórico, uma vez que toda a construção epistemológica partiu da própria autora.

formações no computador; e a também redigir para que se façam entender quando tiverem que enviar uma carta ou prestar um exame para conseguir um emprego, ou para entrar na universidade.

O alvo da proposta é fazer com que os profissionais envolvidos com alfabetização:

1. obtenham melhores resultados com seus alunos, para que se sintam mais confiantes, desenvolvendo o gosto pela leitura e pela escrita;
2. entendam melhor as dificuldades de seus alunos e saibam como contorná-las;
3. tenham à sua disposição um material de qualidade, embasado nas mais recentes teorias e pesquisas sobre leitura, sabendo para o que serve cada exercício e como deve ser aplicado.

1.2 Fundamentos da proposta

Os fundamentos da proposta estão baseados no que há de mais avançado na teoria e na prática das ciências que se ocupam da linguagem verbal e são:

1.2.1. A aquisição do sistema oral se dá de forma natural e espontânea nas crianças normais: as primeiras palavras ocorrem por volta de um ano de idade; o sistema escrito, na maioria dos casos, é construído no contexto do ensino-aprendizagem de forma sistemática, intensiva, quando a criança já atingiu certa maturidade cognitiva, linguística e emocional.

Enquanto a comunicação oral é questão de sobrevivência do homem (há mais de dois milhões de anos), a escrita, entendida como um modo secundário, distinta da pintura, do desenho ou de outros meios de memorização, apareceu muito recentemente (aproximadamente há 5.000 anos a.C.).

Em consequência, na maioria dos casos, a criança precisa vir à escola, principalmente, para aprender a ler e a escrever.

1.2.2. Em toda a aprendizagem, para saber produzir, deve-se saber compreender, isto é, antes de falar, a criança deve compreender o que os adultos dizem para ela e assim começar a dominar a língua, para depois poder dizer suas primeiras palavras. A mesma coisa acontece com a língua escrita: sem saber ler, a criança não poderá compreender nem o que ela própria “escreveu”.

Portanto, a alfabetização não pode começar pelo ensino isolado da escrita. Pode até começar quase simultaneamente com a escrita, desde que a criança aprenda a reconhecer as diferenças entre as letras e os seus valores na leitura.

1.2.3. Reciclagem neuronal

Uma das grandes descobertas das neurociências é a de que os neurônios que processam as imagens visuais são programados para simetrizar a informação. No entanto, para o reconhecimento das letras, isto é, das diferenças que apresentam entre si, é necessário reciclar os neurônios para que eles aprendam a distinguir a direção dos traços das letras. Isso exige um trabalho minucioso e contínuo. Na presente proposta, desenvolvem-se as ideias de Montessori de acionar ao máximo as várias entradas sensoriais para vencer a batalha de dissimetrizar os traços que diferenciam as letras entre si.

Por isso, a introdução de cada letra é acompanhada pelos comandos do professor para que a criança a trace com o dedo, ao mesmo tempo em que diz o som que ela representa. As informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela propriocepção reforçam-se mutuamente.

1.2.4 O sistema escrito do português é alfabético

A maior dificuldade para uma criança se alfabetizar é a de que ela percebe a fala como um contínuo, isto é, não há separação entre as palavras,

nem entre consoantes e vogais. Por exemplo, por que a criança, ao começar a escrever, coloca uma sucessão de sinais numa linha, sem espaços em branco entre as palavras? Por que, mais adiante, escreverá zóio, zoreia? Porque é assim que percebe **a fala**.

Para aprender a ler, a criança deverá compreender, aos poucos, que:

- a escrita representa a fala, porém não exatamente tal como é percebida;
- na escrita, as palavras são separadas por espaços em branco;
- uma ou duas letras (para o professor, um grafema) têm o valor de um som (para o professor, a realização de um fonema); às vezes, uma letra poderá ter sempre o mesmo valor, como f, mas outras vezes poderá ter mais de um valor como c, que antes das letras u, o, a tem o valor de /k/, como em cubo, cor, cola e antes de i, e tem o valor de /s/, como em cipó, cera.
- para reconhecer a palavra escrita, além de saber atribuir os valores a cada grafema (uma ou duas letras), a criança deverá saber onde cai o acento mais forte (acento de intensidade), pois no português, o acento pode cair na última (oxítonas), penúltima (paroxítonas) ou antepenúltima sílaba (proparoxítonas).

Logo, sendo a maior dificuldade para uma criança se alfabetizar o fato de ela perceber a fala como um contínuo, é preciso ajudá-la a analisar conscientemente a fala, desmembrando a cadeia em palavras, essas em sílabas e, o que é mais difícil, separar as consoantes das vogais. Essa aprendizagem, que se chama consciência fonológica, só é possível, num contexto lúdico, associando cada fonema a um grafema (uma ou duas letras): mostra-se que, mudando um fonema por outro (igualmente seu grafema por outro), as palavras mudam de significado. Em decorrência, trabalhar apenas com sons isolados, ou com os nomes das letras, não prepara a criança para a alfabetização.

Em conclusão, a estratégia do ensino-aprendizagem está baseada sobre um tripé de conceitos solidários:

- 1-Reconhecer a direção dos traços que diferenciam as letras entre si;
- 2-Dominar os valores dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam;
- 3-Tanto fonemas quanto grafemas servem para distinguir significados, portanto, as letras que realizam os últimos devem estar dentro de palavras, constituindo essas um texto.

Em adendo, trabalha-se sistematicamente onde cai o acento de intensidade.

1.3 Variação sociolinguística

A fala apresenta variação determinada por vários fatores: quando lê, a criança converte o que lê a sua variedade sociolinguística (respeitá-la na leitura em voz alta); quando escreve, dá-se o inverso: o sistema escrito é um só em todo o território nacional.

Em virtude da mobilidade social, há alunos que vêm de regiões diferentes e, mesmo, de famílias que praticam em casa outras línguas, como o italiano, o alemão ou o japonês; também há diferenças determinadas pelo nível de escolaridade e de educação dos pais. Por isso, na escola, deve ser ensinado o respeito à diferença, evitando que essas crianças sejam ridicularizadas quando falam ou leem em voz alta. Para ensinar a escrever, o professor deve estar atento, porque as regras de conversão não são as mesmas. Assim como não se escreve ãum ao invés de não, o professor deve mostrar, aos poucos, que quando se diz [‘fumu], se escreve fomos.

1.4 Educação integral e integrada

A alfabetização integral parte do pressuposto de que o alvo é a educação plena do indivíduo: cognição, afetos, sociabilidade, o físico e o estético, em vasos comunicantes, deverão levá-lo ao exercício da cida-

dania e à realização pessoal, com a capacidade para entender os textos escritos que circulam em sociedade e para produzir os de que necessita. Isso significa que não se podem divorciar as ciências humanas das ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a especialização cerebral sem ser plasmada pelo ambiente. A alfabetização integrada é aquela que aproveita todos os espaços e tempos disponíveis para o ensino-aprendizagem da direção dos traços que diferenciam as letras entre si, da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores, os fonemas, ambos com a função de distinguir significados. Portanto, inseridos em palavras e estas em textos significativos para o educando, ou seja, utiliza as disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais, educação física, artes, lazer, e as atividades de socialização, todas coerentemente entrosadas em torno de uma temática, com um objetivo comum. Na integração entra a escola, família, e a comunidade é essencial para o êxito da proposta. Não se podem esquecer os aspectos ecológicos.

Nesse artigo, aprofundaremos os conceitos de educação integral e integrada e daremos um exemplo de como se aplicam em sala de aula.

1.4.1 Fundamentos filosóficos e científicos da alfabetização integrada

O fundamento filosófico e científico que norteia a alfabetização integrada, conforme exposto acima, é a inseparabilidade entre as ciências humanas e as ciências biológicas: o cultural não pode ser pensado sem o biológico, nem a **especialização cerebral** sem ser plasmada pelo ambiente. Traduzido à alfabetização, esse fundamento significa, por um lado, que, embora a invenção da escrita tenha ocorrido há aproximadamente 5.000 anos, sob a pressão de condicionantes sociais, tal invenção e sua respectiva aprendizagem só foram possíveis porque o aparato biopsicológico da espécie está apto à produção cultural, mecanismo de sobrevivência, bem como à aprendizagem dos sistemas escritos, mais especificamente, a relativa plasticidade dos neurônios permite sua adap-

tação para captarem as articulações dos traços que diferenciam as letras entre si, organizando-as em grafemas com seus respectivos valores (os fonemas), ambos com a função de distinguir significados.

Substituir algo (a referência) por uma representação mental, ou seja, a função semiótica, é privilégio da espécie humana. Assim também aconteceu com a escrita propriamente dita, que passou a representar os sistemas orais de comunicação.

Por outro lado, a ciência demonstra que a aprendizagem do sistema escrito esbarra em enormes dificuldades, em resumo: a) a percepção da cadeia da fala como um contínuo, uma vez que não há separação entre as palavras, como os espaços em branco na folha impressa, nem contraste entre os segmentos que constituem a sílaba, condição para associá-los aos grafemas nos sistemas alfabéticos (tais fatos são atestados no início da escrita numa cadeia contínua, ou na fase silábica da escrita); b) vocábulos átonos pouco perceptíveis na cadeia da fala, que determinam reanálises silábicas, toda a vez que terminarem por consoante e o vocábulo seguinte iniciar por vogal, como nos exemplos **zoiu**, **zovidu**, **zoreia**; c) os neurônios que processam o sinal luminoso (neurônios da visão) são programados para simetrizar a informação e desprezam as diferenças entre o que está direcionado para a esquerda ou para a direita, para cima ou para baixo, para reconhecer: tanto faz a alça da xícara estar voltada para a esquerda ou para a direita, você sempre a reconhecerá como uma xícara. Mas, para reconhecer as letras, os neurônios têm que aprender a dissimetrizar, como, por exemplo, para reconhecer a diferença entre **b** e **d**; entre **b** e **p**.

Outro fundamento da alfabetização integrada diz respeito ao fato de que ela deveria instrumentar o indivíduo de tal modo que ele estaria apto a ler, compreender, refletir sobre e incorporar os conhecimentos veiculados pelos textos escritos que circulam socialmente, apropriando-se dos avanços filosóficos, científicos, literários e culturais que a humanidade produziu até hoje. Tal propósito de integração recebe o nome de cultura

humanística, ideal vigente na Renascença e durante o Iluminismo, quando enciclopedistas, como Diderot, procuraram abarcar todos os conhecimentos da época na *Enciclopédia Francesa*. Novamente nos encontramos diante de um impasse: no século XX, o desenvolvimento científico e tecnológico foi de tal monta que ultrapassou a massa de conhecimentos acumulados durante toda a passagem anterior do homem sobre a Terra. Mais agravante foi a especialização, com subáreas de conhecimento cada vez mais pulverizadas e compartimentalizadas. Vou explicar o que isso significa como impasse para uma cultura integrada. Parto do pressuposto de que não existe uma palavra nova para cada novo conhecimento, embora muitas sejam inventadas, pois isso significaria uma sobrecarga insuportável para nossa memória. O conhecimento é estruturado em nossa memória através de esquemas cognitivos, seja através da experiência direta (conhecimento de mundo), seja através das linguagens, em especial, a língua verbal oral e, com mais amplitude e profundidade, através da língua escrita. As palavras estão estruturadas, num dicionário mental (não é o *Aurélio*, nem estão em ordem alfabética!) e apontam para os seus vários significados básicos, conforme o esquema cognitivo ao qual pertencem. Assim, a mesma palavra **ponte** pode significar a ligação entre duas pontas de terra, como a ponte Rio-Niterói, ou pode significar trajeto aéreo, como a ponte aérea Rio-São Paulo, ou ainda a ligação entre dois dentes, como ponte dentária. Já dá para você perceber que, para compreender um texto, você terá que ter um esquema mental mínimo para poder atribuir a significação básica, depois de reconhecer uma palavra escrita (se é que você foi bem alfabetizado).

O que está ocorrendo é que, em virtude da especialização vertiginosa, nenhum de nós possui **todos** os esquemas mentais necessários à compreensão de **todos** os textos que circulam socialmente.

Tal dilema coloca as seguintes indagações para a alfabetização integrada:

-Na atualidade, é impossível integrar os saberes acumulados, atingindo o ideal humanístico?

-Na atualidade, é possível atingir o ideal humanístico, substituindo o conceito de erudição pelo de apreensão e síntese dos avanços seminais na filosofia, nas ciências e nas artes? Quais os caminhos?

Opto por uma resposta afirmativa à segunda pergunta e sugiro alguns caminhos.

O primeiro deles e, a meu ver, prioritário passa pela **alfabetização para o letramento**: a escola não pode continuar a fabricar analfabetos funcionais. Infelizmente, a escola não está alfabetizando para o letramento. Para tal, é necessário buscar uma nova metodologia de alfabetização, baseada nas experiências que deram resultado na erradicação do analfabetismo funcional, incorporando o que há de mais avançado nas neurociências da educação (DEHAENE, 2007). Faz-se necessária a formação continuada de todo o pessoal envolvido com alfabetização e o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo professores e autores de material pedagógico para, em conjunto com familiares e a comunidade, fazer com que o futuro leitor reconheça rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente, desenvolvendo o gosto pela leitura e ampliando seus universos pela vida afora.

Papel importante nessa proposta cabe à filosofia e ao jornalismo científico a fim de sintetizar os avanços seminais das ciências, da tecnologia e das artes e de adequar o vocabulário ininteligível ao nível da compreensão do leigo.

É preciso salientar, por fim, que a alfabetização integrada é aquela que **aproveita todos os espaços e tempos disponíveis** (grifos da autora) para o ensino-aprendizagem da direção dos traços que diferenciam as letras entre si, da constituição dessas em grafemas associados aos seus respectivos valores, os fonemas, ambos com a função de distinguir significados, portanto, inseridos em palavras e estas em textos significativos para o educando. Isso significa a utilização das disciplinas de matemática, ciências, estudos sociais, educação física, artes, lazer, e das atividades de

socialização, todas coerentemente entrosadas em torno de uma temática, com um objetivo comum.

1.4.2 Fundamentos filosóficos e científicos da alfabetização integral

Por serem mais difundidos entre os professores, reservei menor espaço aos fundamentos filosóficos da educação (no caso, da alfabetização) integral que remontam aos gregos, conforme o aforismo latino *mens sana in corpore sano*. Tais fundamentos, porém, devem ser especificados, desdobrando-se na alfabetização que leve em consideração o desenvolvimento harmônico da cognição e da linguagem, da percepção, do equilíbrio emocional, da socialização, do corpo, da sensório-motricidade e da expressão estética. A forma como isso pode ser operacionalizado se encontra na concepção dos conteúdos didáticos e na sugestão das atividades a serem desenvolvidas em cada uma das unidades, bem como na cartilha, nas quais se aplica a Proposta Scliar de Alfabetização.

Como exemplo da operacionalização dos fundamentos da proposta, apresentarei os critérios para a introdução dos grafemas.

2. Critérios para a introdução dos grafemas

Começarei por revisar a definição de fonema, necessária à compreensão da relação com seu respectivo grafema, além de rever a diferença entre sons da fala e fonema; a seguir, tratarei dos critérios para a introdução dos grafemas exemplificados com aplicações pedagógicas. Ao final, você compreenderá os critérios que devem nortear a ordem de apresentação dos grafemas, representados por uma ou duas letras, na leitura, e terá ideias para enriquecer suas atividades em sala de aula, que serão exemplificadas com a UNIDADE 1 da cartilha *VIVI – Proposta Scliar de Alfabetização*.

2.1 Diferença entre fonema e sons da fala: fonemas e grafemas

Um **fonema**, escrito entre barras / /, além da já mencionada definição de R. Jakobson, como um feixe de traços distintivos, é uma classe de sons, escritos entre colchetes []. O fonema serve para distinguir o significado básico entre as palavras, como os fonemas /m/ e /b/ em /'mala/ e /'bala/. Os sons para a realização de um mesmo fonema são muito diferentes, dependendo da região de quem fala, do grupo social ao qual pertence e também da posição que ocupa na frase. O fonema /R/ em /maR/, no final de uma sentença, pode ser pronunciado com o dorso da língua contra o véu do paladar [max], como pelo carioca; pode ser pronunciado com a ponta da língua voltada para o céu da boca, como na variedade caipira; pode ser pronunciado com muitas batidas da ponta da língua contra a face interna dos alvéolos, como na fronteira do Rio Grande do Sul [mar]. Porém, se depois de /maR/ vier na mesma frase uma palavra iniciada por vogal, como /'awtu/ → alto, já se pronuncia com uma só batida da língua contra a face interna dos alvéolos e, além disso, ocorre uma modificação na distribuição das sílabas: ['ma' | awtu] (pronúncia carioca) de **mar alto**. Observe que o apóstrofo, na transcrição entre barras ou colchetes se refere à sílaba de maior intensidade, vinda logo a seguir.

Não existe, porém, uma letra para cada som. Uma, ou duas letras, os **grafemas**, representam os **fonemas**. Assim, enquanto existe uma variedade muito grande de sons, só existem **26 letras**, para representar a língua portuguesa escrita.

A utilização dos sistemas alfabéticos se, por um lado, representa uma grande economia, por outro, constitui uma grande dificuldade quando o indivíduo vai se alfabetizar, porque ele percebe a sua fala como um contínuo, conforme exaustivamente examinado. É por isso que a criança, depois de descobrir a diferença entre o desenho e a escrita, passa por uma fase em que escreve uma porção de símbolos sem espaços entre si; passa, depois,

a atribuir um símbolo para cada sílaba, porque consegue, então, em nível consciente, dividir a cadeia da fala em sílabas. A dificuldade maior está em compreender que uma ou mais letras não se referem a uma sílaba (a não ser quando ela é constituída por uma só vogal) e sim a uma unidade menor. Esta dificuldade em desmembrar uma sílaba conscientemente é maior quando na sílaba entram as oclusivas /**p t k b d g**/, porque elas não podem ser pronunciadas sozinhas, sem apoio de uma vogal.

2.2 Critérios para a introdução dos grafemas

Os critérios para a escolha da ordem de complexidade crescente em que são introduzidos os grafemas são:

- simplicidade dos traços que compõem a(s) letra(s): por exemplo, sendo iguais na maiúscula e minúscula, por exemplo, **V v**;
- representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, por exemplo, **V v**, como **não** é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas;
- ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V** → /v/ e não é o caso de **s**, ou do grafema **g**;
- o fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de /**d**/ e /**t**/, antes de /**i**/ ou /**j**/, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de /**R**/.

2.2.1 Exemplo de aplicação pedagógica

Por que o grafema **V v** foi escolhido como o primeiro a ser ensinado?

O grafema **V v** foi o primeiro a ser escolhido pelos seguintes critérios:

-**simplicidade dos traços que compõem a sua letra**, sendo iguais na maiúscula e minúscula; há outras letras que apresentam essa característica, como é o caso de **C c, O o, S s, X x e W w**, mas os respectivos grafemas não preenchem os critérios, que examinarei logo a seguir;

- **representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha**, como **não** é caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas; novamente, os cinco grafemas acima mencionados representam fonemas cuja realização pode ser articulada sozinha, mas, enquanto o grafema **V v** sempre representa o fonema /v/ e a recíproca também é verdadeira (critério a seguir, da biunivocidade), o mesmo não ocorre com os grafemas **O o, S s, X x e W w**;

- **ser biunívoco**, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema é representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de **V → /v/** e não é o caso de **O o, S s, X x e W w**;

- **o fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético**, como é o caso de /o/, nem fenômenos determinados pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso do arquifonema |S|.

3. Preceitos científicos aplicados à organização das atividades

3.1 Hora da novidade

É a primeira atividade do dia e tem a função de desenvolver os esquemas narrativos, essenciais para a competência em leitura e escrita, pois os esquemas narrativos permitem reportar sobre episódios e eventos ausentes do espaço e tempo dos interlocutores, que é uma das propriedades da comunicação escrita: o esquema narrativo é constituído de episódios e estes de eventos, relacionados entre si por nexos de causalidade que permitem a progressão narrativa; cada episódio é introduzido por um cenário explícito ou implícito, constituído pela introdução dos personagens e pela descrição do tempo e espaço onde ocorre.

3.2 Multissensoriedade com a função de distinguir significados

Seguindo o preceito de Montessori de educar pelos sentidos e pelo movimento, inclusive do aparelho fonador, para estimular a concentração e as percepções sensório-motoras da criança, o reconhecimento da letra que realiza o grafema ocorre acompanhando o traçado em baixo relevo com o indicador, ao mesmo tempo em que o som que realiza o fonema é emitido pela criança.

Cumpre observar, porém, que, ao contrário de outras propostas semelhantes, a letra integra uma palavra, cujas letras também terão seu traçado acompanhado, com a emissão do respectivo som que realiza o fonema. Eis por que, além do grafema prioritário que está sendo trabalhado, **V v**, foi obrigatório também introduzir as vogais, embora de grande complexidade, sem as quais não é possível construir palavras no português do Brasil (PB). Essa estratégia foi adotada porque estou convicta de que a aprendizagem só ocorrerá se as unidades traçadas tiverem **a função de distinguir significados**. Na respectiva unidade, serão detalhados os comandos que o professor deverá ler para os alunos. Poderão, às vezes, parecer maçantes tais comandos, mas eles foram cuidadosamente estudados para a fixação da **direção dos traços das letras**, com o objetivo de **ensinar os neurônios a dissimetrizar**.

3.3 Palavras dentro de um texto: a categoria da expectativa

A aprendizagem do reconhecimento das letras que constituem os grafemas, associados aos seus respectivos fonemas, com **a função de distinguir significados**, por seu turno, só será possível se as palavras fizerem parte de um texto com sentido para a criança e, mais ainda, se o texto despertar o gosto pela leitura da criança.

Por esse motivo, **criei uma história**, com personagens com os quais a criança poderá se identificar, história essa em capítulos, criando

na criança a expectativa do que virá a seguir. O texto deverá ser lido pelo professor, com expressividade, com exceção das **palavras em negrito**, a serem lidas em coro, por toda a turma. A cada capítulo da história, as palavras em negrito vão aumentando, até se chegar ao ponto em que todos os grafemas e as respectivas letras que os compõem já foram aprendidos.

3.4 Reforço na reciclagem dos neurônios para perceber os traços que diferenciam as letras

Para ajudar o alfabetizando a vencer esta difícil batalha, além do traçado da letra com o indicador, acompanhado da emissão do respectivo som, concebi um **quebra-cabeça**, no qual a criança terá que montar os traços de letras que, reunidas, formam a palavra e a figura da entidade nomeada. É uma atividade lúdica, baseada também nos princípios da *Gestalt*, da estruturação do todo a partir de suas partes constituintes.

3.5 Atividade de escrita ao nível da criança

Como a criança ainda não sabe manuscrever (atividade bem mais complexa que a leitura) utilizam-se **fichas móveis, com as quais montará frases e depois as lerá para os colegas**. As crianças terão ao seu dispor uma caixinha ou envelope onde está escrito o nome da Unidade em estudo e o número do exercício, contendo muitas fichas com as letras que está aprendendo e as anteriores que já estudou. É fundamental que a criança leia os textos produzidos, pois precisará demonstrar que **compreende** o que escreveu. No entanto, se a escola dispuser de computadores, as crianças poderão aprender a compor seus textos digitando.

3.6 Percepção do contraste entre as sílabas mais intensas e átonas no vocábulo e na frase

O reconhecimento da palavra escrita sempre será acompanhado da verificação da sílaba mais forte em contraste com a(s) mais fraca(s), o mes-

mo ocorrendo na frase. Essa atividade tem por principal objetivo a identificação dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios terminados pelas letras **e, a, o**, seguidas ou não de **s (os mais frequentes do português, salvo os vocábulos átonos) sem acento gráfico, que devem ser lidos como paroxítonos**. Tal atividade consiste em, após ter emitido os sons ao acompanhar o traçado das letras que constituem as palavras, repeti-las, batendo palmas na sílaba mais forte, ou sobre a mesa. Ao trabalhar o reconhecimento dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios em negrito no texto, que têm sílaba mais forte, em contraste com os vocábulos átonos, você também está preparando o aluno para escrever esses últimos separados do vocábulo ao qual vêm grudados na fala.

3.7 Educação integral

Em quase todas as unidades do Curso, haverá atividades de matemática, música, artes plásticas, teatro, criação literária e esportes, não se descurando as ecológicas, visando à educação integral da criança. A educação integral privilegia o indivíduo como um todo: os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e estéticos são contemplados de forma harmônica e relacionada.

3.8 Educação integrada

Convocar a família e a comunidade para prevenir o analfabetismo funcional é uma das propostas desse projeto. A atividade principal prevista para tal fim é convidar os avós e/ou outros familiares das crianças para contarem histórias que farão parte de um livro a ser divulgado num *blog* ou *site* que a escola deverá abrir na internet e/ou a ser publicado pela comunidade.

3.9 Trabalhando com gêneros e desenvolvendo a educação integrada

Antes de encerrar a aula, o professor deve sempre ler e comentar para os alunos algum texto, percorrendo os vários gêneros: uma história, um poema, uma notícia, um anúncio, um aviso, uma reportagem, uma carta, um texto de outra disciplina, uma crônica, uma anedota. Trabalhar com gêneros não significa impor à criança aqueles sem nenhum interesse ou função para ela como sua certidão de nascimento, ou carteira de identidade, e sim aqueles que atendem suas necessidades lúdicas, cognitivas, emocionais, estéticas e sociais, como narrativas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, adivinhas, letras de canções, poesias e assim por diante.

3.10 Aprender brincando

Foram previstas muitas atividades lúdicas para todas as unidades, com apoio em músicas, jogos e brincadeiras do repertório infantil. A Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig, que vem se especializando na área, contribuiu com grande parte desse material. A riquíssima literatura infantil em português e a leitura expressiva pelo professor devem estar sempre disponíveis em atividades diárias. Reproduzo as sugestões da Dra. Heinig: “A proposta é mesmo a de sugerir, permitindo que o professor, a partir de sua realidade, possa criar novos materiais, especialmente jogos e brincadeiras, que possibilitem a reflexão sobre a organização do sistema alfabético”.

Anexos

1. Aula 18 da *Proposta Scliar de Alfabetização* – Guia para o professor

18. Ensino e aprendizagem do grafemas L l em início de sílaba e Ê ê

SINOPSE: Nesse capítulo, apresentarei a unidade 4 da cartilha VIVI – Proposta Scliar de Alfabetização que explica como devem ser desenvolvidas as atividades da Unidade 4, que introduz o grafema Ê ê e do grafema L l em início de sílaba, isto é, dependente de contexto: nessa posição, o grafema L l sempre tem o valor de /l/.

UNIDADE 4

Grafema L l em início de sílaba e Ê ê

Dar as boas-vindas aos alunos, solicitando que um ou mais alunos contem alguma coisa interessante, que fizeram no dia anterior. Pedir-lhes também que um ou mais alunos contem uma história narrada por um avô, avó ou outro familiar.

Hoje vamos começar recordando a palavra que aprendemos a ler ontem (escrever na lousa): **FAVA fava**. Ler, depois, a mesma palavra, batendo palma mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho.

Depois vamos ouvir o quê e como seus pais ou avós cuidam da horta: o que e como plantam. Quem quer começar?

Alguém planta **fava**? Depois do relato, levar as crianças para visitarem a horta da escola. Explicar para elas que a turma foi designada para regar a horta quando entram na escola e antes de sair.

“Abram o livro, na página em que há o desenho de uma luva: hoje vamos conhecer o (apontar para **L**, na lousa, **sem dizer o nome da letra, mas pronunciando só o som [lll]**): a melhor forma é começar de cima para baixo, acompanhando a reta da letra com o indicador e depois traçar o dedo bem embaixo, da esquerda para a direita, sempre dizendo [lll]. **(Atenção: pronunciar só o som [l]. NÃO DIZER O NOME DA LETRA!** Para ajudar a aprendizagem, pode acrescentar aqui a construção da mesma letra com palitos).

Vamos ler a letra U: com o indicador vamos fazer o desenho de cima para baixo e, depois, de baixo para cima dizendo [uuu].

Mas que coisa interessante: olhem para o vizinho e vejam que a boca está fazendo biquinho. Todo o mundo: [uuu]. Vamos traçar as duas letras (apontar para **LU**), dizendo [‘lu’lu] e depois vamos passar para a letra seguinte, percorrendo a letra (**não dizer o nome da letra**), de cima para baixo e de baixo para cima, ao mesmo tempo em que vamos dizendo [vvv]. Agora vamos recordar o **A**. O indicador, ao

invés de começar de cima, começa de baixo: vamos subindo a estrada e, no topo, descemos, sempre dizendo **aaa**, mas tem uma pequena ponte no meio, não é? (Para ajudar a aprendizagem, pode acrescentar a construção da mesma letra com palitos). Vamos traçar as duas letras (apontar para **VA**), dizendo **va va**. Agora vamos passar o dedo em cima de **LUVA**, dizendo o primeiro pedacinho bem forte e o segundo mais fraco. Agora, vamos bater na mesa, duas vezes, dizendo **luva**, a primeira batida bem forte e a segunda bem fraquinha: [**luva**]. Notaram que a letra **U** se lê mais forte que a letra **A** que está no final da palavra?

Que tal lermos a palavra **luva** com letras pequenas? Traçar apenas um risquinho de cima para baixo, dizendo [**lll**] (**Atenção: pronunciar só o som [l]. NÃO DIZER O NOME DA LETRA!** Para ajudar a aprendizagem, pode acrescentar aqui a construção da mesma letra com um palito). Vamos ler a letra **u**: com o indicador vamos fazer o desenho de cima para baixo e, depois, de baixo para cima dizendo [**uuu**]. Mas que coisa interessante: olhem para o vizinho e vejam que a boca está fazendo biquinho. Todo o mundo: [**uuu**]. Vamos traçar as (apontar para **lu**), dizendo [**lu lu**] e depois vamos passar para a letra seguinte, percorrendo a letra (**não dizer o nome da letra**), de cima para baixo e de baixo para cima, ao mesmo tempo em que vamos dizendo [**vvv**]. Agora vamos recordar o **a**, dizendo [**a a a**]: começar fazendo uma bengalinha pequena da esquerda para direita e depois para baixo. Agora vamos completar com um pequeno semicírculo, começando à esquerda do meio da bengalinha e terminando no final da bengalinha. Vamos traçar as duas letras (apontar para **va**) e ler **va**. Depois, traçar a palavra **luva**, lendo mais forte o primeiro pedacinho e mais fraco o segundo. Dizer depois **luva**, batendo palma mais forte no primeiro pedacinho e mais fraco no último pedacinho. Agora vamos traçar a palavra **É é**. A melhor forma é começar de cima para baixo, acompanhando a reta com o indicador e depois suspender o dedo três vezes, acompanhando as três retas da esquerda para a direita, sem esquecer de colocar a peninha em cima, sempre dizendo o som **ééé**. Agora vamos ler **é** com letra pequena: com o indicador percorrer uma pequena reta e depois subir e descer, fazendo a metade de um círculo, sem esquecer de colocar a peninha em cima, sempre dizendo o som **ééé**.

“Que tal, recordarmos a história de **VIVI**?” (Reler a cada página da cartilha **VIVI**, as histórias que já foram trabalhadas, com expressividade, com os alunos lendo em voz alta as palavras em negrito).

Agora vamos continuar a ler todos juntos a história de **VIVI**.”

VOVÓ EVA LIA

Vovó Eva colhia **uva** na parreira. **Ela** usava **luva** para proteger as mãos. Depois **ela lavava a uva** para as meninas comerem, enquanto, sentada num banco, **lia** histórias de um livro cheio de gravuras. Como **é** gostoso ouvir histórias e comer **uva**!

Atividades suplementares:

4.1 Montar quebra-cabeças:

V (duas partes) – I – V (duas partes) – I à resultado: figura de **VIVI**

U (duas partes) – V (duas partes) – A (três partes) à resultado: figura de **UVA**

O - V (duas partes) – O à resultado: figura de **OVO**

A (três partes) – V (duas partes) – E (quatro partes) à resultado: figura de **AVE**

E (quatro partes) – V (duas partes) – A (três partes) à resultado: figura de vovó **EVA**

F (três partes) – A (três partes) - F (três partes) - Á (quatro partes) à resultado: figura de **FAFÁ**

F (três partes) – A (três partes) - V (duas partes) – A (três partes) à resultado: figura de **FAVA**

L (duas partes) – I – A (três partes) à resultado: figura de vovó Eva lendo um livro de histórias

L (duas partes) – U (duas partes) - V (duas partes) – A (três partes) à resultado: figura de uma **LUVA**

L (duas partes) - A (três partes) - V (duas partes) – A (três partes) - V (duas partes) – A (três partes) à resultado: figura de Vovó Eva lavando uvas

4.2 Montar e ler frases com fichas móveis.

As crianças terão ao seu dispor uma caixinha ou envelope onde está escrito VOVÓ EVA LIA 4.2, contendo muitas fichas com as letras **V v - I i - O o - Ô ô - Ó ó - A a - Á á - U u - E e - F f - L l** tendo liberdade para construir palavras e frases que, depois de construídas, deverão ser lidas para os colegas.

Quem dispuser de computador, escrever as palavras e frases.

4.3 Canção (música “Meu limão, meu limoeiro”)

Essa atividade deve ser praticada com a bandinha executada pelas crianças. As crianças podem improvisar uma dança de roda, em que uma das crianças vai para o centro, de cada vez.

A Vivi e a Fafá
gostam muito de histórias:
elas vão para a memória,
mi, fá, sol, lá, sol, mi, fá.

4.4 Trabalhar a sílaba de intensidade (algumas já foram trabalhadas):

Paroxítonas terminadas em **a - e - o**

Paroxítonas terminadas em a - e - o	Oxítonas terminadas em
uva - fava - Eva - ia - lavava - luva - lia - ela	i - ó - ô - á
ave	Vivi
ovo	vovó

	vovô
	Fafá

Monossílabos átonos	Monossílabos tônicos
a	é
o	
e	
ao	

4.3 Pesquisar coleguinhas cujos nomes começam por vogais e pelas letras V, F e L

4.4 Imitar o vento soprando:

fffff lufa, lufa, lufou !

Imitar o cabrito:

mécéé !

4.5 Artes

Prepar papel e pintar, para depois montar pipas.

4.6 Educação física

Soltar e correr atrás das pipas.

4.7 Trabalhando com gêneros

Antes de encerrar a aula, o professor deve sempre ler e comentar para os alunos algum texto, percorrendo os vários gêneros: uma história, um poema, uma notícia, um anúncio, um aviso, uma reportagem, uma carta, um texto de outra disciplina, uma crônica, uma anedota.

Encerrar as atividades do dia, regando a horta.

SUGESTÕES PARA REFLEXÃO E PESQUISA

O grafema **L l** possui mais de um valor?

Que atividades você pode promover em classe?

Escolha o trecho de um dos gêneros que você lerá em classe.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

18. Ensino e aprendizagem do grafema L l em início de sílaba e É é

1. O grafema L l

a () sempre tem o mesmo valor, independente do contexto gráfico.

b () sempre ocupa a mesma posição no vocábulo.

- c () pode ocupar a posição no início, no final de sílaba e em segundo lugar nos encontros consonantais; a letra **L I** pode formar dígrafo (um grafema) com a letra **h**.
d () sempre é lido com o mesmo valor.
e () tem o valor de /'Eli/, isto é, o nome da letra.

2. É melhor começar a ensinar:

- a () o valor do grafema **L I** em início de sílaba.
b () o valor do grafema **L I** em final de sílaba.
c () o valor do grafema **L I** no encontro consonantal.
d () a letra **L I** antes de **h**.
e () em todas as posições ao mesmo tempo.

2. Unidade 4 da cartilha *VIVI – Proposta Scliar de Alfabetização*

(Desenho de uma luva)

L I LUVA luva
É é

(Desenho de uma nuvem em forma de rosto com bochechas, soprando um vento forte)

Ação: As crianças devem formar uma **fila** e correr agitando os braços, produzindo o som da letra **l à [lll]**, e depois recitando: **lufa, lufa, lufou!**

(Desenho de um cabrito com a boca aberta)

Ação: As crianças devem ficar de quatro e imitar o som do cabrito **à mé, mé, mé.**

Unidade 4

(Desenho de Vovó Eva lendo uma história para Vivi e Fafá diante da parreira)

VOVÓ EVA LIA

Vovó Eva colhia **uva** na parreira. **Ela** usava **luva** para proteger as mãos. Depois **ela lavava a uva** para as meninas comerem, enquanto, sentada num banco, **lia** histórias de um livro cheio de gravuras. Como **é** gostoso ouvir histórias **e** comer **uva!**

Apresentação dos Autores

Adriana Gordillo: licenciada en ciencias de la educación con especialización en Inglés y español. Maestría en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. He trabajado en líneas de investigación sobre análisis del discurso, historia de los conceptos, lectura y escritura y didáctica de las disciplinas.

Edenize Ponzo Peres: Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Atualmente é professora adjunta de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo..

Eliana Merlin Deganutti de Barros: Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (2005), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Unopar (2007) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Atualmente é doutoranda (CAPES) do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL), desenvolvendo pesquisa na área de ensino/aprendizagem e formação de professores de Língua portuguesa, sob orientação da prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Juan A. Núñez Cortés: es licenciado en Filología Hispánica por la UCM; asimismo ha cursado estudios de Máster y Doctorado en Calidad y Mejora de la Educación en la UAM y de E/LE. En la actualidad, las líneas de investigación son la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el diseño y evaluación de la competencia comunicativa, la Alfabetización Académica y el Fomento de la Lectura.

Leonor Scliar-Cabral: Doutora em Linguística pela USP, Professor Emeritus, titular concursada aposentada pela UFSC e Pós-doutorada pela Universidade de Montreal. Pesquisador 1A do CNPq, coordena o Grupo de Pesquisa Produtividade Linguística Emergente, cuja linha é a aquisição e o processamento da língua oral e escrita, contribuindo para o maior Banco Mundial de Dados da Linguagem, CHILDES.

Luanda Rejane Soares Sítio: Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e licenciada em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora de Português para Estrangeiros na Universidade de Antioquia, na Colômbia. Seus principais temas de pesquisa são letramento, educação e relações étnico-raciais. Tem experiência na área de formação continuada de professores e no ensino de português para estrangeiros.

María del Pilar Flórez Ospina: Dialectología; Enseñanza de lengua; Estudios culturales; Historia del español; Lingüística; Lingüística descriptiva; Literatura del siglo XX; Sociolingüística; Teoría de la literatura. Centro de trabajo Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de La Salle-Colombia.

Mercedes Guánchez: Es profesora de la Cátedra de Instrumentación Didáctica del Área de Lengua y Literatura en el Departamento de Prácticas Docentes del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. También es profesora de Literatura Infantil y juvenil en la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ha sido conferencista, tallerista y ponente en varios eventos nacionales relacionados con la Literatura, Literatura infantil y juvenil ; y Promoción y animación a la lectura y escritura.

Paula Baracat De Grande: É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e graduada em Letras pela mesma instituição. Atualmente, faz doutorado também em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Sua pesquisa enfoca a construção de identidades profissionais de professores. Pesquisa contextos relacionados à formação docente desde 2004, ano em que começou a participar do grupo Letramento do Professor, IEL, Unicamp. Atua em cursos de formação continuada e pós-graduação de professores de Educação Infantil e Língua Materna. Tem experiência no Ensino Fundamental II.