

OFICINA & PORTFÓLIO

Maria Inez Matoso Silveira¹

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar, fundamentar e refletir sobre uma experiência de ensino realizada numa turma de 3º ano do curso de Licenciatura em Letras da UFAL, turno noturno, em Maceió, AL., durante o ano de 2003. A autora, além de ser lingüista, docente e pesquisadora na área de Lingüística Aplicada, é também professora de Didática Geral. Ao ensinar essa disciplina na mencionada turma, após trabalhar os assuntos convencionais da matéria, tomou a iniciativa de realizar uma experiência de ensino relacionada à didática específica da leitura e da produção escrita. Tal iniciativa foi motivada diante da constatação de algumas defasagens e deficiências evidenciadas pelos alunos licenciandos, não só como leitores e produtores de textos (algo extremamente preocupante num curso de formação de professores de línguas materna e estrangeira), como também enquanto estudantes universitários, acadêmicos e co-responsáveis pela sua construção de conhecimentos.

Com efeito, na qualidade de aprendizes, nossos alunos devem ser *organizadores* de suas próprias experiências de aprendizagem, e também devem ser *mantenedores* dos materiais recebidos nas suas aulas, além de serem *sistematizadores* das informações colhidas durante as aulas através de suas anotações, etc. Portanto, há de se convir que, sem a devida conscientização, sem um esforço de percepção, envolvimento e um mínimo de disciplina e organização nas suas tarefas acadêmicas, os licenciandos não podem tirar proveito das técnicas didáticas e dos materiais de ensino utilizados nas aulas, a fim de irem se disciplinando para também serem, futuramente, professores organizados.

Com o intuito de sanar ou, pelo menos, minimizar as deficiências acima apontadas, a autora decidiu desenvolver uma *oficina* de leitura e produção de textos, e propôs a cada aluno a montagem de um *portfólio*² em que houvesse o *registro* de toda a matéria ministrada, a coleção de todos os textos lidos, analisados e estudados, e toda a produção escrita e reescrita do aluno licenciando durante a tal oficina. Além de incentivar o registro das aulas e a organização do material trabalhado, um outro propósito para a cobrança do portfólio foi incentivar entre os alunos licenciandos a montagem de um banco de textos, melhor dizendo, um banco de exemplares autênticos de gêneros variados e de uso freqüente na nossa sociedade. Assim, uma vez organizado o portfólio, esse passaria a ser um repositório de textos, de atividades e de técnicas de abordagem de texto para serem

¹ Universidade Federal de Alagoas.

² O significado dicionarizado de *portfólio* (porta-fólio) é uma espécie de pasta para guardar papéis, desenhos e estampas. O sentido que aqui damos ao portfólio guarda com isso alguma semelhança. Efetivamente, trata-se do registro da trajetória de aprendizagem do aluno, sendo também um suporte para armazenar textos e todos os materiais direta e indiretamente envolvidos nesse processo, colhidos não só durante as aulas, mas também fora dela (PERNIGOTTI, 2000).

utilizadas pelo licenciando nas suas aulas no estágio de regência e na sua vida de profissional do ensino.

Durante a oficina, a autora utilizou-se de vários construtos e contribuições da Lingüística de Texto e de disciplinas afins, tais como a conscientização dos aspectos cognitivos, metacognitivos, pragmáticos e sociointerativos do processamento da compreensão na leitura (RUDELLE & UNRAU, 1994) e da produção textual. Nessa oficina, mereceu toda a atenção, principalmente, a noção de *gênero textual*, num enfoque dialógico, sócio-retórico, em que esses eventos são concebidos como ações sociais tipificadas, baseadas em situações retóricas e socialmente recorrentes (MILLER, 1994).

2. Revisitando o compromisso do curso de Letras com a formação do professor de Português

Retomando a acima referida questão da defasagem dos alunos do nosso curso de Letras em termos de habilidades básicas da leitura e da escrita, convém primeiramente fazer uma reflexão sobre as reais contribuições da Lingüística e das ciências auxiliares aos estudos da linguagem para a renovação do ensino de Língua Portuguesa no ensino básico, ou seja, na escola fundamental e média. Ao que tudo indica, essas contribuições não têm sido muito efetivas para o dia-a-dia da prática pedagógica dos nossos professores do idioma nacional, a despeito do avanço cada vez maior da Lingüística Aplicada no nosso país.

Com efeito, apesar das mudanças nos paradigmas verificadas nos estudos da linguagem a partir dos anos 80, com conseqüências diretas na maneira de conceber e de ensinar a língua, atualmente o professor de Português que lida na educação básica ainda apresenta uma considerável insegurança para renovar a sua prática de ensino com base nas teorias lingüísticas. Diante disso, o professor vive um certo conflito: ou manter a prática secular do ensino da gramática normativa ou aventurar-se numa renovação desse ensino sem ter uma fundamentação teórica e prática segura nas recentes contribuições da Lingüística que podem e devem ser transpostas didaticamente para o ensino efetivo da língua materna.

Os resultados desse dilema, como se sabe, é o esvaziamento do ensino de Português, que se arrasta, na maioria das vezes, sem conferir um mínimo de significabilidade para o aluno. O quadro se torna ainda mais desolador quando se verifica que falta ao professor uma fundamentação teórica suficiente até para trabalhar com os livros didáticos que apresentam uma proposta um pouco mais renovada.

Por outro lado, há de se questionar também a própria formação do professor de línguas (materna e estrangeiras). Sabe-se que a graduação é insuficiente, pois muitos cursos de licenciatura em Letras apresentam omissões, falhas e ineficiências na operacionalização de suas propostas e de suas grades curriculares. E o pior, conforme já se disse acima, esses cursos lidam com uma clientela em que boa parte dos indivíduos chega ao curso sem o domínio mínimo necessário das habilidades de reflexão, de leitura e de escrita para desenvolverem uma certa autonomia nos estudos. Diante disso, há de se perguntar como fica a séria questão da chamada *transposição didática*, muito enfatizada pelos dispositivos legais de conformidade com a nova LDB, visando à reforma dos cursos de licenciatura. Convém não esquecermos também que essa deplorável dinâmica tem gerado um círculo vicioso muito perverso e perigoso: forma-se mal o professor de Português, que vai formar mal o aluno que um dia chegará à universidade para se formar em professor de Português.

3. A oficina de leitura e escrita como estratégia básica de ensino de Língua Portuguesa

A necessária e desejada renovação do ensino de Português deve fundamentar-se, portanto, em teorias lingüísticas que instrumentalizem o professor para a operacionalização de uma proposta que contemple, primeiramente, uma didática da língua materna que priorize o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, ajudando o aprendiz a aprimorar constantemente o seu nível de *letramento*³. Assim sendo, as atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades da lectoescritura deverão ir assumindo os devidos espaços na prática de ensino da língua materna, em detrimento do ensino isolado de conceitos, da memorização de nomenclaturas e regras gramaticais por si mesmas.

Nessa perspectiva, para desenvolver uma prática significativa de leitura e de escrita na sala de aula, o professor precisa conhecer e operacionalizar alguns conceitos básicos em teorias de processamento de leitura⁴ e em Lingüística de Texto, além da necessidade de também saber aplicar algumas *estratégias e técnicas de ensino* que transformem a sala de aula numa verdadeira e constante “oficina”⁵ de leitura e produção de textos. Evidentemente, não há de se descurar da também necessária análise lingüística e da reflexão sobre a gramática e a questão das normas, dos padrões da língua, mas essa prática deve ser decorrente da prática da escrita significativa dos alunos.

Com efeito, para fundamentar o enfoque que se quer dar a esse tipo de ensino (a mencionada “oficina”), ou seja, a esse ensino que prioriza o desenvolvimento das habilidades básicas da leitura e da escrita, é necessário, ainda, que o professor encare-as, primeiramente, como *processos* e não como produtos, como se costuma pensar no ensino tradicional. Uma conseqüência muito positiva da concepção da leitura e da escrita como processos é a consciência de que essas habilidades se desenvolvem com a prática, e isso, obviamente, demanda exercitação de *procedimentos*, o que, conseqüentemente, demanda tempo. Assim sendo, a didática da leitura e da escrita deve centrar-se na constante atividade dos aprendizes, numa visão construtivista e sociointeracional sem, contudo, desprezarem-se os aspectos disciplinares e organizacionais da aquisição e sistematização dos conhecimentos no dia-a-dia da prática escolar.

Do ponto de vista cognitivo, sabe-se que a compreensão na leitura se dá através de estratégias de processamento da informação visual contida no texto. Ocorre, na mente do

³ Atualmente, as questões relativas ao letramento têm merecido a atenção dos estudiosos que se dedicam ao estudo da leitura e da escrita. Apesar de meio difusa e abrangente, a noção de letramento pode ser entendida como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos” (KLEIMAN, 1995:19). O conceito de letramento está sempre associado aos usos sociais da leitura e da escrita; melhor dizendo, letramento pode ser entendido como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 1998:20).

⁴ Embora pareça algo simples e explícito, a leitura na realidade é uma atividade complexa e deve ser vista de forma procedimental, multifacetada e transdisciplinar. Os professores que lidam com a ensino e a prática da leitura nas escolas deveriam ter uma fundamentação teórico-prática nessa complexa atividade, abordando-a nos seus variados aspectos – políticos, sociais, emocionais e, principalmente, os cognitivos e os lingüístico-textuais.

⁵ Propostas de ensino de leitura e escrita com base em oficinas (ou ateliês, workshops, como chamam alguns) não são recentes na Lingüística Aplicada à didática de línguas, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Em língua portuguesa, Ângela Kleiman publicou, em 1992 um livro muito interessante e bastante acessível – *Oficina de Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, Editora Pontes.

leitor, uma série de processos e estratégias (ou operações mentais, por assim dizer) em que os *conhecimentos prévios* do leitor são acionados e interagem com a informação visual para que os sentidos do texto se produzam. Naturalmente, não se podem “ensinar” essas estratégias cognitivas, pois elas são inconscientes e se desenvolvem com a prática significativa da leitura – quanto mais lemos, mais hábeis nos tornamos nessa atividade. Mas, reconheça-se também que os atos de ler e de escrever se realizam através de *processamentos textuais*. Por isso, grande parte dos suportes teóricos fundamentais para se trabalhar a leitura e a escrita nessa perspectiva de processos vem da Linguística Textual⁶. As contribuições que essa disciplina tem trazido para o ensino de línguas são imprescindíveis para consolidar o trabalho dos professores na sala de aula no que concerne ao *texto* como um dos principais objetos de estudo, substituindo a secular tendência de se trabalhar apenas a gramática através de frases isoladas.

4. A contribuição da noção de gêneros textuais na prática da leitura e da escrita

No âmbito da Linguística Textual, além das noções de texto, discurso e processamento, um outro conceito importante e útil para se trabalharem as habilidades de leitura e escrita é a noção de *gênero textual* (ou gênero discursivo, se se preferir). A idéia de gênero já é antiga nos estudos linguagem e do discurso. Entretanto, tradicionalmente, a idéia de gêneros era mais ligada à área da Literatura e da Teoria Literária, em que se estudavam os chamados gêneros épico, lírico e dramático. Hoje em dia, depois dos estudos das obras do semiólogo russo Mikhail Bakhtin, e de alguns lingüistas aplicados norte-americanos, como, por exemplo, John Swales (1990), os gêneros passaram a englobar também os textos não-literários.

Os gêneros, informa-nos Bakhtin (1992), são “enunciados relativamente estáveis” que são convencionalmente utilizados em todas as esferas da atividade humana. Eles organizam a nossa fala nas nossas ações sociais mediadas pela linguagem. Segundo o autor, os gêneros podem ser primários (orais, do nosso dia-a-dia) e secundários (geralmente escritos). É comum a confusão que se faz entre *gênero* e *texto*. Contudo, há de se frisar que a noção de texto está mais relacionada aos aspectos lingüísticos (textos narrativos, descritivos, expositivos, emprego de certos tempos e formas verbais, etc.), enquanto que a noção de gênero está ligada à *ação social*, ou seja, aos usos sociais concretos que se fazem com os textos. Desse modo, na língua oral temos inúmeros gêneros, tais como a conversa informal, a entrevista, as saudações, os depoimentos, etc. Na língua escrita os gêneros também são incontáveis: cartas, bilhetes, relatórios, atas, notícias, artigos científicos, certificados, poemas, contos, romances, etc. A existência dos gêneros textuais está ligada diretamente às práticas sociais e culturais das comunidades. Nessa perspectiva, os gêneros nascem, evoluem, morrem, renascem, mesclam-se, desdobram-se⁷.

Obviamente, os gêneros se agrupam conforme as esferas de atividade em que circulam. Temos, assim, os gêneros da burocracia, os gêneros da academia, os gêneros

⁶ A Linguística Textual, numa das primeiras publicações que apareceram no nosso meio acadêmico, é definida como “o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (MARCUSCHI, 1983:12).

⁷ Veja-se, por exemplo, o *alvará*. No século XVII era usado como um documento usado pelo rei de Portugal para ordenar um empreendimento de particulares nas colônias. Hoje em dia, o alvará é uma licença de construção civil dado pela prefeitura.

jornalísticos, os gêneros literários, os gêneros do comércio, etc. Convém também não confundir gêneros com *portadores de gêneros*. O livro, o jornal, a revista, por exemplo, não são gêneros e sim portadores de gêneros. No jornal aparecem vários gêneros, tais como a notícia, o editorial, os artigos de opinião, a crônica (esportiva, política, etc.) a resenha policial, a coluna social, os anúncios classificados, etc. Os livros, por sua vez, podem “portar” romances, manuais, coletâneas (de artigos, de poemas, de contos), tratados científicos, documentários, ensaios, etc.

A abordagem centrada em gêneros textuais é muito útil e produtiva para o planejamento de oficinas de leitura e produção de texto. Através do contato com a diversidade de gêneros, o aprendiz tem também oportunidade de lidar com vários tipos de texto, ou seja, com várias formas de composição textual. Desse modo, trabalha-se com as funções sociais da língua escrita e também com os aspectos lingüístico-textuais e discursivos dos textos. Além disso, há de se salientar que é através dessa variedade tipológica de textos e gêneros que vão se desenvolvendo as estratégias de leitura.

Ao longo das aulas, o professor deve apresentar aos alunos os mais variados gêneros e analisar com eles o contexto de sua produção/enunciação e suas marcas no texto, os propósitos comunicativos (claros, explícitos ou não), os elementos pragmáticos e os recursos retóricos que o escrevente usa em função da audiência; os componentes da estrutura visual do gênero, etc. Naturalmente, após a análise de vários exemplares de cada gênero escolhido para a oficina, o professor “cria”, ou seja, inventa e negocia com os alunos situações para que eles escrevam e produzam seus textos dentro das especificidades de cada gênero, sem esquecer, evidentemente, as formas híbridas de gênero – a chamada *intergenericidade* –, para que a oficina não se transforme numa mera reprodução de gêneros “engessados”.

No que diz respeito especificamente à prática e ao desenvolvimento da língua escrita, as estratégias de ensino, além de considerar a diversidade de tipos e gêneros textuais, devem também enfatizar a questão da *formalidade* e da *informalidade* dos textos. Esse aspecto é de grande importância porque está diretamente ligado ao *continuum* que existe entre a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2001). Tradicionalmente, acreditava-se que a informalidade está para a fala assim como a formalidade está para escrita. Hoje, contudo, sabe-se que isso é uma falácia. Convém esclarecer-se, portanto, que formalidade e informalidade existem tanto na fala quanto na escrita⁸. Afinal, como diz Marcuschi (op.cit.: 35), a língua “seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade”.

5. As atividades de reescrita

Uma das grandes falhas no ensino da escrita na escola básica é o descaso dos professores de “redação” em relação às atividades de reescrita. Essa tendência é resultante da visão da escrita como produto e não como processo. A produção textual dos alunos é vista como avaliação do seu domínio da língua escrita, geralmente de forma meio perversa, pois cobrar-se dos alunos um desempenho para o qual eles não foram exercitados, ferindo-

⁸ Há situações, como nas solenidades de formatura, por exemplo, em que as falas são muito formais. Da mesma forma, há situações em que a escrita é extremamente informal, como por exemplo, nos bilhetes e cartas pessoais entre pessoas muito íntimas.

se, dessa forma, um princípio nobre da Didática. Geralmente, professor corrige os “erros” dos alunos e pronto. O processo não tem continuidade, instalando-se no aluno um sentimento de incompetência, pois não se dá oportunidade de ele mesmo revisar e melhorar o seu texto. No entanto, é através da reescrita que os alunos vão aprimorando suas produções; além de dar a oportunidade ao professor de trabalhar os aspectos gramaticais de forma mais motivada.

Mas, outros elementos importantes a serem considerados na escrita e na reescrita se relacionam aos aspectos retóricos ou pragmáticos. Assim, a questão da adequação dos registros, do emprego dos variados recursos lingüísticos levando-se em conta a situação, a audiência, os propósitos comunicativos e as especificidades do gênero devem nortear a escrita e a reescrita dos textos produzidos. Além disso, deve-se deixar claro para o aluno que os textos escritos nunca estão prontos, eles são dados como prontos, pois, na realidade, as composições escritas sempre podem ser refeitas. Que o digam os profissionais da escrita.

6. A montagem e organização do portfólio

A montagem do portfólio foi, segundo a opinião dos alunos, uma atividade trabalhosa para alguns e prazerosa para outros, mas todos reconheceram e concordaram que foi uma experiência proveitosa como forma de organização e técnica para a autonomia de estudo, além de ter sido uma forma de avaliação⁹ diferente, estimulante e enriquecedora. Nesse portfólio, foram feitos todos os registros das aulas, as anotações colhidas nos seminários realizados, e outros registros que o aluno achava pertinente à disciplina. Nele também foram colecionados todos os textos teóricos e exemplares dos diversos gêneros que foram lidos, comentados, analisados e que serviram de base para a produção escrita. Mereceu especial atenção, no portfólio, a produção escrita do aluno, que consistiu de vários tipos de crônica, parábolas, artigos de opinião, etc.

7. Considerações finais

Há muito que os lingüistas, especialmente os lingüistas aplicados e outros pesquisadores voltados para a área da educação lingüística vêm contribuindo para a renovação do ensino da língua portuguesa através de cursos de pós-graduação e de inúmeras publicações. Mas, na realidade, poucos professores que trabalham no ensino fundamental têm acesso a essas contribuições. Assim sendo, nossos jovens continuam saindo do ensino básico com níveis de leitura e escrita cada vez mais deficientes, principalmente os alunos oriundos da escola pública, como demonstram os exames oficiais e as pesquisas que se vem fazendo ultimamente, a exemplo do ENEM, do PISA, etc. É verdade que se pode desconfiar da validade e da propriedade desses instrumentos, mas o fato é que a maioria dos professores que trabalham nos cursos de graduação geralmente

⁹ A bem da verdade, reconheça-se que o empenho de alguns alunos na montagem e organização do portfólio se deu pelo fato de ele ter sido uma das notas do período letivo naquela disciplina. Mas, mesmo assim, ficou, para os licenciandos, a alternativa positiva em relação à organização de estudos. O ideal seria que todos adquirissem o hábito de organizar portfólios em todas as disciplinas e cursos que tiverem de enfrentar na sua formação acadêmica.

reclamam muito das deficiências dos jovens universitários. E como preparar o indivíduo para um domínio razoável das habilidades básicas da leitura e da escrita deve ser atribuição da escola secundária, os professores universitários não se acham no dever de sanar essas deficiências. Essa atitude assume uma gravidade maior nos cursos de licenciatura, que são responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental e médio. Diante disso, há de se defender a manutenção de oficinas de leitura e produção de textos também no ensino superior, principalmente nos cursos de Letras. Talvez essa seja uma forma de se romper o círculo vicioso em que os professores que tiveram uma formação deficiente em leitura e escrita venham a reproduzir essa deficiência nos alunos com que lidam na escola fundamental e média.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, [1953] 1992.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Pontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura – Teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1983.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MILLER, Carolyn. “Genre as social action”. In: Freedman, Aviva and Peter Medway (Eds) **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor and Francis, 1994. pp. 23-42
- PERNIGOTTI, Joyce Munarski (2000) “O portfólio pode mais que uma prova”. Revista **Pátio**, Ano 3, nº 12 Fev/Abr. 2000, Brasília, DF.
- PINTO, Abuêndia Padilha. “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa”. In: Dionísio, Ângela Paiva *et alii* (Orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 47-57.
- RUDELL, Robert B. & UNRAU, Norman J. “Reading as a meaning construction process: the reader, the text and the teacher”. In: RUDELL, Robert B, RUDELL, Martha R. and SINGER, Harry (Eds) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4^a ed. Newark, Delaware: IRA (International Reading Association), 1994.
- SOARES, Magda. **Letramento – Um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SWALES, John. **Genre Analysis – English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990.

