

DESESCOLARIZAÇÃO E LEITURIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Unschooling and Reading Literacy: A Reading Proposal for Teaching Portuguese to Speakers of Other Languages

Elisa Novaski CORDEIRO, UTFPR/UFPR¹
Rosana Hass KONDO, SEED-PR/UFPR²

RESUMO: Partindo do pressuposto que é a partir da construção de sentido das mensagens escritas que o educando compreende progressivamente o funcionamento do código gráfico (RAZET, 2014), apresentamos uma proposta didática baseada em leitura conectada com estruturas que envolvem o uso do presente do subjuntivo e do modo imperativo, de maneira que a gramática não seja o foco principal das atividades, mas que a negociação e construção coletiva e individual de sentidos leve os alunos a estabelecer relação entre código e significado. O trabalho foi desenvolvido a partir da perspectiva de leitura proposta por Foucambert (1994), “desescolarização e leiturização”. Também fizemos uso da Leitura pela via Direta desenvolvida pela Aliança Francesa pela Leitura (AFL). Participaram deste trabalho sete (7) alunos estrangeiros que estão aprendendo português em situação de imersão, os quais possuem objetivos diferentes em relação à aprendizagem e ao uso dessa língua. Os resultados sugerem que a desescolarização da leitura é bastante eficaz, tendo em vista que ela ajuda a desvencilhar o caráter formal e compartimentalizado que, em geral, faz parte da leitura em ambiente escolar e que engessa o ato de ler, o que tende a distanciar os educandos da prática de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Desescolarização; Leiturização; Via Direta; Português para Falantes de Outras Línguas.

ABSTRACT: Assuming that it is from the construction of meaning of written messages that the learner progressively understands the functioning of the graphic code (RAZET, 2014, p. 95), we present a didactic proposal based on reading connected with structures which involve the use of the present subjunctive and the imperative mood. The work was developed in two classes, from the reading perspective proposed by Foucambert (1994), "unschooling and reading literacy". In this perspective, the reading process occurs in a non-linear manner, in which the reader relates the previous experiences with the current ones by interacting with the text every moment. We also used the Direct Reading Process developed by the French Alliance for Reading (AFL). Seven (7) foreign students, who are taking an immersion Portuguese course and who have different goals, in regard to learning and using this language, have participated in this work. The results suggest that the unschooling of reading is very effective, since it helps

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFPR) e docente do curso de Licenciatura em Letras Inglês na UTFPR. elisa.novaski@yahoo.com.br

² Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFPR). rosanahass@gmail.com

to disentangle the formal and compartmentalized aspect that is generally part of reading in a school environment and that toughens the reading process, which tends to distance students from the reading practice.

KEYWORDS: Unschooling; Reading Literary; Portuguese to Speakers of Other Languages.

INTRODUÇÃO E OBJETIVO

A leitura é uma habilidade imprescindível na sociedade contemporânea, seja por sua dimensão social, econômica ou política. Usamos a leitura cotidianamente nos mais diversos espaços sociais. A todo momento, somos bombardeados por textos verbais e não-verbais que exigem nossa compreensão para interagir no/com o mundo. Assim em consonância com Schlatter (2009) compreendemos leitura

[...] como construção social (Kleiman, 1995; Terzi, 2001, entre outros), a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (Luke e Freebody, 1990 *in* Gibbons, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. (2009, p. 13),

Nesse sentido, são crescentes as cobranças para que os sistemas educacionais desenvolvam e aprimorem cada vez mais as habilidades e competências linguísticas, principalmente para suprir as exigências de uma sociedade tecnológica, cujos conhecimentos são acessados e construídos por meio da leitura. Entretanto, é preciso que nós, docentes, preocupemo-nos em desenvolver a leitura como prática social. Nesse sentido, a leitura se configura como uma possibilidade de emancipação e de empoderamento dos sujeitos, garantindo-lhes a oportunidade de atuar de modo autônomo a fim de diminuir as desigualdades sociais.

Assim, em consonância com Nery (2003), ressaltamos que a concepção de leitura adotada neste texto, atrela-se a “[...] uma abordagem discursiva da linguagem, vista como interação entre os sujeitos situados no tempo, no espaço, constituindo uma prática sócio-cultural, construída historicamente” (p. 97). Essa perspectiva concebe a leitura como construção social na qual os sentidos são múltiplos e plurais, ou seja, os significados são construídos na interação entre os interlocutores conforme suas

experiências e vivências. Acreditamos que uma discussão nesses moldes seja extremamente válida, uma vez que ainda persiste no contexto educacional a crença de que ler é somente decifrar letras e fonemas.

Nessa direção, pretendemos, neste trabalho, por meio de uma abordagem discursiva da linguagem (NERY, 2003; CHARAUDEAU, 2008 e FOUCAMBERT, 1994) analisar uma proposta de leitura organizada para ser explorada em uma turma de português para falantes de outras línguas (PFOL). Dentre os participantes estão: um americano, participante do programa Ciências sem Fronteiras, um colombiano, estudante de doutorado, um chileno, que tem como objetivo prestar o ENEM, um peruano, estudante de mestrado, dois chineses, que trabalham com comércio, um indonésio, que trabalha como professor de inglês e um haitiano, que trabalha em uma indústria³.

Esses alunos formam um grupo bastante heterogêneo, já que, além de terem diferentes línguas maternas, também têm diferentes períodos de moradia no Brasil. Ainda assim, podemos classificar o grupo como pertencente a um nível intermediário de língua, segundo o teste de nivelamento realizado pela UTFPR. Todos eles residem no Brasil e precisam trabalhar e/ou estudar aqui. Eles frequentam as aulas duas vezes por semana em encontros regulares de uma hora e quarenta minutos cada.

A escolha desse grupo específico tem uma motivação principal: estrangeiros estudando a língua portuguesa em situação de imersão (estrangeiros vivendo no país onde língua alvo é falada). Portanto, essa condição exige desses alunos o uso diário da língua estrangeira. Eles precisam dela para trabalhar, para estudar, para se comunicar e para inserir-se socialmente. A motivação supera a simples vontade de estudar uma língua estrangeira, mas chega ao ponto de necessitar-se dessa língua para sobreviver. Como todos os alunos exercem atividades profissionais e/ou acadêmicas cotidianamente, ler e escrever representam, para eles, uma necessidade básica.

Sendo assim, o momento de sala de aula é a oportunidade que esses alunos têm para entrar em contato com práticas de letramento⁴ sob uma perspectiva analítica. Em outras palavras: é na sala de aula que eles têm a oportunidade de analisar de forma mais profunda o modo como funcionam os diversos mecanismos e ferramentas inerentes à

³ Os nomes e gêneros dos participantes foram mantidos em sigilo.

⁴ De acordo com Kleiman (1995, p. 19), letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

produção e a compreensão escrita na sociedade específica na qual eles vivem no momento.

Este artigo encontra-se organizado do seguinte modo: primeiramente, fazemos uma introdução com a finalidade de situar o leitor quanto à organização do texto e os assuntos a serem abordados. Na sequência, realizamos uma incursão teórica sobre leiturização, letramento e leitura pela via direta como ato discursivo. Posteriormente, a partir dos dados gerados em duas aulas com os referidos participantes e das atividades aplicadas a partir dos textos selecionados, analisamos as questões propostas e as discussões geradas pelos alunos ao se depararem com atividades que requeriam capacidade de produção de sentidos por meio da articulação e negociação de significados, de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Concluímos com algumas considerações, tendo em mente que nossa análise é somente uma dentre as muitas possíveis.

DESESCOLARIZAÇÃO E LEITURIZAÇÃO

Somos frutos de uma sociedade na qual o ato de ler era associado ao lirismo e à decodificação mecânica dos signos. Os docentes, portanto, tentavam, sem sucesso, atrair e desenvolver nos alunos o “gosto pela leitura”. Nessa empreitada, faziam uso de expressões, tais como: “ler é uma aventura”, “quem lê viaja”, etc.

Para Foucambert (2008, p. 61), “[l]er não é nem uma grande aventura que permite ter os melhores espíritos como companheiros de estrada, nem um mecanismo de associações de um estímulo a uma resposta”. Para ele, a leitura exige do leitor um trabalho árduo de participação, compreensão e análise para que, assim, possa atuar de forma plena e crítica na sociedade. Todavia, a partir das observações do autor supracitado e de nossa vivência em sala de aula, percebemos que prevalece nas escolas uma dicotomia em relação às práticas de leitura, pois se, por um lado, ela prega um certo lirismo em relação à leitura, por outro, ela a usa apenas como pretexto para atribuir nota ou como fator punitivo, no qual os alunos indisciplinados são enviados à biblioteca para ficarem lendo como castigo. Desse modo, a leitura é sempre imposta como sacrifício, o que faz com que muitos tomem aversão por essa prática.

Outro ponto a ser destacado refere-se às técnicas de leitura empregadas: o aluno é condicionado a olhar o texto como portador de sentido único, no qual não cabem outras interpretações. Assim, em consonância com Foucaubert (1994), advogamos em

prol da desescolarização da leitura e da leiturização da sociedade, haja vista que o processo de leitura não se realiza somente na escola e tão pouco se encerra nela.

[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em sua leitura, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura. (FOUCAMBERT, 1994, p. 17).

Visto sob essa perspectiva, observamos que o trabalho com a leitura é responsabilidade de toda sociedade, o que implica investimentos em bibliotecas públicas e programas de incentivo à leitura por parte dos poderes públicos. Ainda que, atualmente, o poder público lance campanhas de alfabetização para jovens e adultos, tais como: Paraná Alfabetizado, Educação para Jovens e Adultos – EJA, Programa de Aceleração Curricular – PAC, que não tiveram oportunidades de estudar, sabemos que muitos cidadãos são excluídos por não atingirem o nível de proficiência exigido pela sociedade.

Se no passado, a leitura era privilégio de poucos, hoje, em plena era globalizada, ela se tornou essencial para todos, tendo em vista a velocidade com que as informações e os conhecimentos circulam no planeta. Por muito tempo, a leitura foi associada à alfabetização, de modo que a escola era quem determinava quais conteúdos deveriam ser ensinados. Porém, atualmente sabe-se que o ato de ler e escrever extrapola a alfabetização. A escola deve formar para além das “paredes escolares”, o que implica em ensinar que a leitura e a escrita se configuram como uma poderosa ferramenta de poder e emancipação, por isso precisamos

[...] fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p.18).

Para desescolarizar a leitura, faz-se necessário que os indivíduos (adultos e crianças) sejam postos em contato com textos autênticos em todas as etapas escolares, isto é, textos que circulam na sociedade e não apenas textos pedagógicos Cherem (2006, p.1) define texto autêntico do seguinte modo:

[...] um texto autêntico que faz parte de uma situação cultural complexa, publicado em um determinado momento, com uma intenção precisa. Não estamos falando aqui da leitura facilitada para a fixação da oralidade, como se vê, em geral, nos livros didáticos para o ensino de LE. Há uma grande diferença entre propor textos de leitura que apresentam apenas conteúdos ensinados nos textos iniciais, orais, de cada lição e propor textos autênticos desde o início da aprendizagem. (CHEREM, 2006, p.1)

Nesta direção, tal atitude implica também na quebra de paradigmas, até mesmo, a do modo linear que a escola defende e propaga como a forma correta para ler.

A leiturização defendida por Foucambert (1994) pressupõe o manuseio de gêneros variados, publicados nos mais diversos suportes, tais como livros, revistas, jornais, dentre outros. O processo de leiturização está intrinsecamente ligado ao letramento, uma vez que ele se constitui como uma prática de letramento, por meio do qual “o ato de ler, em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos.” (FOUCAMBERT, p. 5, 1994).

Sendo assim, a leiturização combate a leitura, palavra a palavra, frase a frase, para o autor citado anteriormente, o leitor proficiente é aquele que é capaz de realizar uma leitura não linear, fazer ligações com leituras anteriores e experiências de vida. O bom leitor é aquele que lê também nas entrelinhas as informações intra e extralinguísticas, que possui uma certa competência linguageira (NERY, 2003).

O processo de leiturização proposto por Foucambert (1994) está intrinsecamente ligado ao domínio dessas competências, as quais só podem ser alcançadas através da interação do leitor com o texto. É uma (re)construção contínua que permite que os significados emergjam dependendo dos contextos de circulação e conhecimentos de mundo do leitor. Em outras palavras, pode-se dizer que a leitura é uma “via de mão dupla”, na qual o processo de ir e vir ao texto configura o leitor como agente principal na construção dos significados.

Dados esses pressupostos e tendo como referência que os participantes dessa pesquisa são estudantes de uma língua estrangeira em situação de imersão, consideramos que a leitura pela via direta, seria uma abordagem que poderia ajudá-los na compreensão e interação do texto proposto. Sendo assim, na sequência discutiremos como essa prática ocorre.

LEITURA PELA VIA DIRETA

Conforme Cherem (2014), a leitura pela via direta é uma metodologia, utilizada no ensino de língua estrangeira e materna, desenvolvida pela Aliança Francesa pela Leitura (AFL), há mais de quarenta anos na França e, também já é usado em países como Bélgica e Brasil. De acordo com essa perspectiva, o ato de ler extrapola as perguntas superficiais que, geralmente, são feitas nos exercícios de interpretação textual, tais como: “o que autor quis dizer?”, “o que este texto quer dizer?”. Consideramos que questionamentos dessa espécie engessam a leitura levando os leitores a considerar que, para cada texto, há uma única interpretação.

Por essa razão, defendemos, nesse trabalho, a desescolarização da leitura, justamente para que o leitor possa ler e interpretar em toda sua plenitude a partir dos diversos recursos semióticos que compõem um texto. Segundo Cherem (2014, p. 93), “[a] abordagem pela via direta interessa tanto aos professores de língua materna, estrangeira ou segunda língua. Parte-se do texto literário, levando-se também em conta o contexto da publicação e sua razão gráfica”. Ou seja, o contexto de produção, tais como: recursos gráficos, a disposição do texto, o suporte e o contexto da publicação agem como aliados para construção do sentido do texto, permitindo ao leitor compreender, principalmente, o que está implícito no texto. Diante de tais posturas adotadas por Foucambert (1994) e Charaudeau (2008), em relação à leitura, entendemos que a noção de texto para esses autores é bastante ampla, os quais incluem textos verbais e não verbais que circulam nas diversas esferas da sociedade.

Para o autor, o ato da linguagem deve ser compreendido como portador de múltiplas dimensões, o que implica interpretar tanto o que é dito quanto o que não é dito concomitantemente.

Em outras palavras, longe de conceber que o sentido se constituiria primeiro de forma explícita em uma atividade estrutural e, em seguida, seria portador de um implícito suplementar no momento de seu emprego, dizemos que o sentido implícito que comanda o sentido explícito para constituir uma totalidade discursiva. (CHARAUDEAU, 2008, p.26).

Segundo Schlatter (2009, p.13), “[l]er é (re)agir criticamente de acordo com expectativa criada pelo gênero discursivo”. Logo, é de suma importância que o leitor (re)conheça as características próprias de cada gênero discursivo buscando informações

necessárias para sua compreensão. Nery (2003, p. 99-100) apontou alguns fatores que agem como fronteiras que impedem a compreensão dos leitores:

- re-conhecimento de características próprias a determinados gêneros discursivos, como, por exemplo, o que diz a respeito à perigrafia de resenhas de livros publicados na imprensa;
- reconstituição de informações dispersas ao longo do texto;
- seleção e ordenação de informações segundo o grau de relevância;
- estabelecimento de relações;
- reconhecimento do quadro enunciativo;
- reconstrução da argumentação.

Portanto, “[l]er envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (...) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (SCHLATTER, 2009, p. 13). Todavia, infelizmente, observamos que devido ao modo linear e compartimentalizado, a escola acaba tolhendo o desenvolvimento de leitores críticos. Para Nery (2003, p. 100), os fatores descritos acima “[...] são decisivos quando associados à necessidade de uma ruptura da linearidade em que se configura a materialidade textual”. Ou seja, o processo de construção de sentidos fica comprometido, devido à desconsideração da materialidade linguística, por parte do leitor, seja em razão do desconhecimento das características do gênero discursivo e/ou de determinados recursos expressivos da língua, a qual pode ser ainda acentuada pelo desconhecimento prévio do leitor.

Assim, defendemos que a leitura seja trabalhada pelo viés discursivo da linguagem, no qual o texto é concebido como materialidade discursiva, portanto carregado de ideologias políticas e sociais dentro do contexto que é produzido. Dentro dessa perspectiva de leitura pela via direta, na sequência apresentamos uma proposta de leitura elaborada para estrangeiros estudantes de português residentes no Brasil.

PROPOSTA DE LEITURA – PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

A escolha do texto para desenvolver a atividade a seguir descrita deu-se devido ao objetivo almejado pelas professoras: trabalhar as estruturas que envolvem o uso do presente do subjuntivo, bem como introduzir o uso do modo imperativo. Entretanto, tendo em vista a perspectiva discursiva adotada, preocupamo-nos em oportunizar um trabalho que levasse os estudantes a entender esse uso específico de um modo contextualizado, atrelando esse item gramatical a uma situação real de uso.

Desse modo, o material com o qual desenvolvemos a atividade parte de um texto autêntico⁵, ou seja, um texto escrito com um objetivo comunicativo, inserido em um contexto sócio histórico cultural (ROJO, 2009). Não se trata de um material desenvolvido com o intuito de ensinar a língua, um texto meramente didático. Esse texto foi retirado da vida real, portanto, carrega em si uma série de expressões e usos comumente encontrados cotidianamente.

Além disso, o fato de o texto ser retirado de um blog lhe confere uma linguagem própria a esse meio de veiculação: mais informal, com o uso de expressões próprias do dia a dia e não encontradas em textos formais. Levantar essa reflexão com os alunos os auxiliará a perceber que não existe um modo único de escrever, mas que a escrita de qualquer texto tem objetivos e, portanto, pode ter formatos e linguagem variados (ROJO, 2009). Escrever um bilhete é diferente de um texto jornalístico, que se difere de um texto acadêmico, que se difere de uma postagem em redes sociais. O autor, ao escrever, o faz com o fim de atender diferentes objetivos e sempre leva em conta o público ao qual se refere.

Ao desenvolver essa atividade, preocupamo-nos em criar uma sequência didática que oportunizasse aos alunos ter o primeiro contato com o texto através de uma leitura individual e silenciosa e, em um segundo momento, a oportunidade de compartilhar a

⁵ Usamos o termo *texto autêntico* por se tratar de um texto escrito originalmente para fins não didáticos. A apropriação do texto como um instrumento didático não envolveu adaptações ou modificações em seu conteúdo, bem como as questões referentes à linguagem empregada foram utilizadas para chamar a atenção dos alunos em relação ao uso específico da linguagem no veículo de circulação, nesse caso, um blog.

leitura e construir os significados de modo conjunto. Tal molde de atividade possibilita que os significados sejam negociados e reelaborados pelos alunos colaborativamente.

Somente depois que os sentidos do texto foram construídos e reconstruídos pelos alunos e depois que eles puderam refletir sobre informações e características próprias do gênero textual⁶ escolhido, voltamos nossa compreensão para os itens gramaticais com os quais gostaríamos de trabalhar. Desse modo, garantiu-se um trabalho refinado com as questões de compreensão, construção e negociação dos significados para, depois, direcionar o foco para as estruturas gramaticais, garantindo que o texto não servisse como simples pretexto para se trabalhar estruturas gramaticais, pouco importando os significados encontrados no material.

Para tanto, o trabalho foi organizado do seguinte modo:

- Introdução ao texto;
- Leitura individual do texto;
- Leitura compartilhada;
- Perguntas mais focadas na compreensão textual (em duplas);
- Discussão das respostas com toda a turma;
- Perguntas mais focadas em elementos mais específicos do texto,

tendo em vista não só a compreensão, mas também a materialidade linguística mais apurada (individualmente e em casa).

- Discussão com todo o grupo sobre as respostas individuais.
- Atenção voltada a elementos gramaticais/estruturais (formas

linguísticas), tendo como base o texto.

Primeiro momento: Introdução ao tema do texto.

Apresentação aos alunos da imagem abaixo com as seguintes indagações:

- **O QUE É ISSO? DESCREVA A SITUAÇÃO.**
- **O QUE FAZER?**

⁶ Sobre as concepções adotadas em relação à relação entre sequência didática e gênero textual, recorremos às observações de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51): “... o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem”.



Figura 1: Retirada do blog <http://www.naoacredito.com.br/truque-dinheiro-parabrisa/>

Na aplicação da atividade, a imagem e as questões fizeram emergir uma forte discussão, que exigiu a explicação de termos que os alunos desconheciam na língua portuguesa, tais como: “para-brisa” e “limpador”. Em um primeiro momento, os alunos associaram o termo “limpador” à sua função, nominando-o de “tira-chuva”, “limpa-chuva”.

Em relação ao dinheiro no para-brisa, os alunos manifestaram as seguintes impressões: “é meu aniversário!”, “estou com sorte”, “que legal” e “é uma pegadinha!”. O termo “pegadinha” também precisou ser explicado para que os alunos o entendessem dentro do contexto. A partir daí, o grupo se dividiu: alguns acharam que se tratava de uma brincadeira sem maldade, e outros disseram que a “pegadinha” estaria associada a um assalto.

Após as discussões e sanadas as dúvidas, foi apresentado o título do texto.

**Caso você encontre isso no seu carro estacionado, então
você tem azar. Esta nota vai te trazer problemas.**

Após a leitura do título, novas discussões surgiram e muitas impressões foram reformuladas, pois os alunos puderam perceber que, realmente, a imagem não remetia a

algo bom como alguns imaginaram. Os alunos também falaram sobre as atitudes que tomariam nessa situação.

Segundo momento: Leitura silenciosa e individual do texto.

Caso você encontre isso no seu carro estacionado, então você tem azar.

Esta nota vai te trazer problemas

Ladrões são sempre muito criativos. Na sua eterna tentativa de extrair dinheiro e pertences de suas vítimas, eles inventam todos os dias novos métodos. Por isso, é preciso sempre ficar atento!

Infelizmente, parece que uma nova modalidade acabou de ser criada. Imagine a seguinte situação: você está no estacionamento do supermercado. Depois de colocar as compras na mala, você entra no carro, gira a chave e, de repente, vê algo no seu para-brisa. É uma nota de dinheiro e você se alegra achando que ganhou um presente de um desconhecido.

Mas o que parece ser uma feliz surpresa, acaba em tragédia. Ao sair para recolher o dinheiro, alguém entra correndo no seu veículo e vai embora. E lá fica você sem seu carro, entregue de bandeja a um bandido. Este truque é especialmente eficiente em garagens subterrâneas, onde as pessoas estacionam de frente e só conseguem visualizar bem o para-brisa quando já estão dentro do carro.

Ainda não se sabe se tal estratégia já chegou ao Brasil, mas é provável que não demore. Esta situação foi descrita no Facebook por Kyri Viehmann, uma mulher norte-americana que tinha acabado de fazer compras de natal junto com seu filho de apenas um ano de idade.

Por sorte, ela só percebeu o dinheiro no vidro quando já tinha deixado o estacionamento. A mulher parou então em um acostamento e pegou a nota. Ao virá-la, ela viu que era falsa e que a seguinte mensagem estava escrita: "Você achou que era de verdade, não achou?"

Mais tarde, pesquisando na Internet, ela descobriu que esse truque vem sendo aplicado com frequência na sua região. Kyri teve sorte, porém ela tremia só de pensar no que poderia ter acontecido com seu bebê que estava sentado na cadeirinha no banco de trás. Numa situação assim, talvez ele tivesse sido levado junto!

Para evitar que outros passem por isso, a norte-americana resolveu escrever uma mensagem de alerta em seu Facebook. Como diz um velho ditado: não existe almoço grátis! Portanto, se você achar dinheiro no seu para-brisa, não pense que este é seu dia de sorte. Apenas saia bem rápido deste lugar!

Compartilhe este artigo com seus amigos e familiares. Assim eles também saberão como agir, caso um dia se deparem com este truque.

Disponível⁷ em <http://www.naoacredito.com.br/truque-dinheiro-parabrisa/>

⁷ O texto foi originalmente publicado no blog <http://www.naoacredito.com.br/>. Optamos por não manter seu formato original por esse não representar grande significado ao texto. Mantivemos apenas a fotografia do carro com a nota de 50 reais por entender que ela seria fundamental para a leitura. Sobre a autoria no texto, ela não é identificada.

Após a leitura do texto, os estudantes puderam ter um posicionamento mais claro sobre o assunto abordado e sobre a situação relatada. Eles concluíram que, na verdade, não se tratava de uma “pegadinha” inocente, mas sim, de um golpe. O vocábulo “golpe” também necessitou ser explanado, pois eles o associaram a “truque” no sentido de mágica. Assim, por meio de questionamentos, os alunos puderam entender o sentido de “golpe” nesse contexto. Ou seja, a situação descrita estaria associada a roubo, assalto. Após as discussões foi solicitado que respondessem, em duplas, as seguintes questões:

1. Como é o truque descrito no texto?
2. Qual é o objetivo desse truque?
3. Quem foi a primeira pessoa que descreveu o truque? Ela “caiu no truque”?
4. Qual foi a sorte de Kyri? Qual era seu maior medo?
5. Qual é o conselho no final do texto?
6. O autor fecha o texto com um pedido. Que pedido é esse?
7. Qual é o objetivo desse pedido?

Esse primeiro bloco de perguntas foi respondido em duplas formadas por alunos cujas línguas maternas eram diferentes, o que fez que eles se esforçassem para construir sentidos em língua portuguesa. O objetivo dessa primeira parte era o de auxiliar os alunos a compreender as informações globais do texto, pois eles precisavam se ater a informações pontuais relacionadas ao truque descrito para compreender a ideia geral. A realização da atividade em duplas ajudou a criar um ambiente de interação e de colaboração, o que se apresenta como uma ferramenta eficaz e natural para a negociação e construção de sentidos na língua estrangeira (CORDEIRO, 2013).

Terceiro momento: Trabalho individual com o texto.

Agora, vamos trabalhar sozinhos. Leia o texto novamente e responda as questões abaixo:

- 1) O texto começa com a seguinte afirmação: “Ladrões são sempre muito criativos”. Qual é a relação entre essa afirmação e a situação descrita no texto?
- 2) Ser criativo, em geral, é uma qualidade. No caso desse texto, chamar os ladrões de criativos é visto como algo positivo ou negativo? Justifique.
- 3) Observe a frase: “E lá fica você sem seu carro, entregue de bandeja a um bandido”. Essa frase tem elementos facilmente encontrados na oralidade e que não fazem parte de uma escrita considerada mais formal. Identifique-os.
- 4) Qual é o objetivo de utilizar esses elementos informais na escrita do texto?
- 5) Quem ou o que será “entregue de bandeja”? Para quem se entregará?
- 6) Você consegue deduzir o significado da expressão “entregue de bandeja”?
- 7) No final do texto, temos um velho ditado: “não existe almoço grátis”.

Explique a relação entre esse ditado e o golpe descrito no texto:

Essas perguntas deveriam ser respondidas em casa e discutidas na próxima aula. Diferente das questões anteriores, essas têm uma exploração muito mais profunda em relação à materialidade linguística do texto. Elas convidam o aluno a estabelecer relações com fatores intra e extralinguísticos, bem como chamam a atenção para o tipo de registro específico escolhido pelo autor do texto, o que nos diz muito sobre o objetivo do autor e sobre os leitores para os quais o texto se direciona.

Na questão 1, o aluno precisa fazer relação entre a primeira frase e todo o resto do texto. Espera-se que ele seja capaz de perceber que o autor estabelece uma relação entre essa característica – ser criativo – e a situação descrita. No caso da segunda questão, questiona-se o sentido negativo atribuído pelo autor ao termo “criativo” e o uso social que, em geral, faz-se dessa expressão como positivo. Nesse caso, espera-se que o aluno seja capaz de perceber que esse uso é subvertido pelo autor com o objetivo de chamar a atenção do leitor.

Na próxima questão 3, o aluno precisa identificar pontos usuais na oralidade que, em geral, não pertencem ao gênero escrito e, na pergunta 4, espera-se que o estudante possa perceber que o autor faz essa escolha por vários motivos: trata-se de um texto informal, publicado em um blog, portanto, admite-se uma linguagem mais coloquial. Esse fato cria uma aproximação maior do leitor que pode ler de modo mais descontraído. Além disso, o texto ganha uma abrangência muito maior, uma vez que pode atingir um número maior de pessoas por trazer uma linguagem mais informal. Dessa forma, explora-se a questão da importância de associar a linguagem utilizada ao meio de veiculação empregado.

As questões 5 e 6 ainda continuam explorando termos encontrados em uma linguagem mais informal. O objetivo, nessas perguntas, é auxiliar o aluno a perceber como e quando esses termos são empregados. A última questão se assemelha à primeira, estabelecendo uma relação entre uma frase e o texto como um todo, além de apresentar aos alunos um ditado popular e a explicação, em termos práticos, do uso dessa expressão.

Quarto momento: Exploração gramatical.

Depois de se trabalhar a compreensão e a atribuição de sentidos ao texto, optou-se por focar uma estrutura encontrada no texto: o presente do subjuntivo. Os alunos já conheciam a formação desse tempo verbal e já vinham trabalhando com ele há algumas aulas. Pediu-se que eles localizassem, no texto, as frases nas quais se utilizava o presente do subjuntivo:

1. Caso você **encontre** isso no seu carro estacionado, então você tem azar. Esta nota vai te trazer problemas.
2. Ainda não se sabe se tal estratégia já chegou ao Brasil, mas é provável que não **demore**.
3. Para evitar que outros **passem** por isso.
4. Assim eles também saberão como agir, caso um dia se **deparem** com esse truque.

Destacou-se, então, o uso de determinadas expressões com a formação do presente do subjuntivo: Caso; É provável que; Para evitar que.

Reforçou-se que o subjuntivo é um modo verbal que trata de incertezas, ao contrário do indicativo que expressa certezas. Mostrou-se, nessas frases, como as situações descritas representavam fatos que não aconteceram de fato com diferentes objetivos, tais como dar conselhos, fazer pedidos, fazer previsões, expressar sentimentos ou incertezas.

Em seguida, destacou-se a seguinte frase retirada do texto:

“Portanto, se você achar dinheiro no seu para-brisa, **não pense** que este é seu dia de sorte. Apenas **saia** bem rápido deste lugar!”

Nesse caso, o objetivo era destacar o modo imperativo encontrado nesse trecho. Enfocar esse modo tinha duas motivações para as professoras: tanto o presente do subjuntivo como o imperativo têm a mesma forma e, além disso, buscava-se chamar a atenção dos alunos para o uso do imperativo como uma forma de aconselhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades se mostraram bastante interessantes e os alunos responderam positivamente a elas. Optamos por não abordar as respostas escritas dos alunos por não haver espaço para tal análise, mas pode-se afirmar que esse tipo de abordagem textual possibilita uma reflexão sobre a língua em situações reais de uso, bem como, ajuda-lhes a perceber como os significados podem ser construídos com diferentes objetivos, o que possibilita diferentes usos e formatos linguísticos. Nesse caso, pudemos abordar aspectos como formalidade/informalidade e utilização de expressões coloquiais na escrita. Além disso, foi possível enfocar duas estruturas linguísticas utilizadas ao longo do texto. O trabalho com essas estruturas linguísticas foi feito de modo contextualizado, deste modo os alunos foram convidados a refletirem sobre aspectos gramaticais em um texto autêntico, ou seja, que representa uma situação real de uso.

O trabalho realizado também ressalta que, quando lemos, não importa ou pouco importa a língua na qual o texto se apresenta, pois, a questão é sempre de leitura (NERY, 2003), sendo necessário que o ensino de línguas preze por uma educação linguageira. Portanto, se o trabalho for bem direcionado, os alunos conseguirão

desenvolver competências linguísticas necessárias exigidas para serem considerados leitores competentes e críticos.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. O signo entre o sentido de língua e o sentido de discurso. In: CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Uma problemática semiolinguística de estudo do discurso. In: CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHEREM, Peixoto Lúcia. Apresentação. In: RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. *Revista X: Dossiê especial: Didática sem fronteiras*. v. 2, n.2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328/25078>. Acesso: 10 jun. 2016.

_____. Escrita e oralidade – duas progressões paralelas para um desenvolvimento comum. *Revista X*. vol. 2, n.2, pp.1-7, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5443/5224> . Acesso: 10 jun. 2016.

CORDEIRO, E. N. Foco na forma na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros através da aprendizagem colaborativa. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Modos de ser leitor - Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental* – Curitiba: Editora UFPR, 2008.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995, pp.15-61.

LERNER, D. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, R.M. Ler em língua materna, ler em língua estrangeira: a questão é de leitura. In: FERREIRA, N.S. A. (orgs.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

RAZET, C. De la lecture d'une histoire à la lecture d'une écriture. *Synergies Brésil*, n. 10, pp. 59-74, 2012.

_____. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. *Revista X: Dossiê especial: Didática sem fronteiras*.v.2, n. 2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328>

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, pp. 11-23, jan/abr 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.