



O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin¹ (UFC)

Resumo: O espaço da leitura e da produção escrita em sala de aula de português língua estrangeira precisa ser revisto e o primeiro passo deve ser refletir sobre o material didático utilizado. Independentemente do nível do aluno, constatamos que as atividades não condizem com a faixa etária do aprendiz, nem com seus objetivos (GONDIM, 2012). Dificilmente encontramos uma atividade de leitura que ultrapasse o nível da leitura global ou da leitura que conduz os alunos a identificar informações que se encontram na superfície do texto. Para esse artigo, reunimos resultados de pesquisas e de nossas reflexões e sugerimos, a partir da proposta de Cicurel (1991 apud LEURQUIN 2001) uma aula interativa. As atividades analisadas e as propostas feitas têm como âncora o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Os resultados apontam para a necessidade de se repensar a aula “comunicativa” proposta nos materiais utilizados; a importância de ensinar a partir de gêneros textuais, reconhecendo o papel importante do contexto de produção e dos níveis do texto.

Palavras-chave: Material didático, leitura e produção, ensino e aprendizagem

Résumé: L’espace de la lecture et de la production écrite en salle de classe de portugais langue étrangère a besoin d’être revu et en particulier pour ce qui concerne le matériel didactique utilisé. Indépendamment du niveau de l’élève, nous avons constaté que les activités ne correspondent pas à l’âge de l’apprenant, ni à ses objectifs (GONDIM, 2012). Nous avons difficilement trouvé une activité de lecture qui dépasse le niveau de la lecture global ou de la lecture qui conduit les élèves à identifier les informations qu’ils rencontrent dans la surface du texte. Pour cet article, nous avons réuni les résultats de recherche et nos réflexions et nous avons suggéré, à partir de la proposition de Cicurel (1991 apud LEURQUIN 2001) un cours interactif. Les activités analysées et les propositions faites ont comme base le cadre

théorique de l'interactionisme sociodiscursif (BRONCKART,1999). Les résultats nous ont montré la nécessité de repenser le cours "communicatif" proposé dans les matériaux didactiques utilisés; l'importance d'enseigner à partir des genres textuels, en reconnaissant le rôle primordial du contexte de la production et des niveaux du texte.

Mots-clés: Matériel didactique, lecture et production, enseignement et apprentissage

1. Introdução

A aula de português para estrangeiros ainda é pouco pesquisada no Brasil e menos ainda quando o foco é a prática de leitura e de produção de textos. Nesse artigo, apresentamos resultados de pesquisas por nós orientadas e resultados de nossas reflexões materializadas em uma experiência que desenvolvemos na Universidade Federal do Ceará, na preparação do material didático utilizado no *Curso Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras*.

Pelo fato de localizarmos o referido curso em um contexto que engloba o ensino, a extensão e a pesquisa com vistas a uma formação inicial de professores, em linhas gerais, tratamos de três pontos importantes: do contexto nacional da formação do professor de PLE; do curso de PLE como espaço de ensino, extensão e pesquisa; do livro didático de PLE e do material didático. Em seguida, apresentamos uma proposta de ensino de leitura e de produção de textos.

2. Traços complexos do contexto nacional de PLE no Brasil

O Brasil ainda não se deu conta de que deve também ensinar a língua portuguesa para estrangeiros, se realmente quer investir na internacionalização; nem tão pouco, ele percebeu que ensinar a língua portuguesa para brasileiros é diferente de ensinar a língua portuguesa para estrangeiros, apesar de se tratar do mesmo idioma. A diferença de perspectiva ocorre porque o olhar que o professor e o aluno de sala de aula de PLE lançam sobre a língua portuguesa não é o mesmo; isso porque os interesses, os objetivos, o contexto de ensino e de aprendizagem, a cultura do aprender, entre outros fatores envolvidos, também não são os mesmos. Isso culmina em entraves, aparentemente, distantes de questões econômicas; mas que não são. Eles acabam por moldar os passos que

o país pode dar nessa direção. Apostar no capital nacional implica também trazer para o Brasil investidores com diversos objetivos. Independentemente dos objetivos em jogo, todos passam pelo uso da língua porque tudo passa pela comunicação/interação. Dito de outra maneira, se é verdade que toda a interação verbal é realizada na e pela linguagem e que é através da língua portuguesa que acontece, ou deveria acontecer, a comunicação, é possível dizer que utilizando a nossa língua de maneira produtiva temos as melhores condições de negociação.

Outro viés de tal reflexão a apresentar diz respeito especificamente aos estudantes estrangeiros da UFC. O Curso de *Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras* tem um papel para além de um espaço de ensino e de aprendizagem porque envolve uma política. Conscientemente ou não, ele existe também como uma necessidade de sustentabilidade da própria instituição no seu plano de internacionalização. Pensar em uma campanha de visibilidade internacional não condiz com desconsiderar o quão necessário é encaminhar estudantes e pesquisadores brasileiros para universidades estrangeiras e também receber estudantes e pesquisadores de outros países na UFC.

Paradoxalmente a tudo isso, constatamos que, no contexto da formação inicial do professor de língua portuguesa para estrangeiro, há pouco investimento por parte das universidades. Atualmente, temos apenas duas instituições com Licenciatura em PLE – UnB e UFBA. O número só aumenta quando consideramos os cursos de extensão. Não refletir sobre essa questão traz complicações sérias e de muitas ordens porque o não investimento na formação de professores fortalece a cultura de que qualquer docente pode assumir uma sala de aula de PLE. Na verdade, estudos realizados mostram que sem a formação adequada, o docente tem condições menos favoráveis para atuar em sala de aula e menos ainda para selecionar seu material didático de qualidade (LEURQUIN, 2013).

Uma vez admitida a necessidade de investir na ampliação dos cursos de português para estrangeiros e na formação de professores, é preciso pensar na qualidade do ensino. É justamente nesse espaço de reflexão que ajustamos nossas lentes para situar a importância do papel do material didático utilizado em situação do ensino e da aprendizagem e, assim sendo, refletir sobre as atividades de leitura e de produção de textos.

3. Sobre o curso PLE da UFC

O curso *Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras* acontece semestralmente, desde 2012. O foco são os estudantes estrangeiros da Universidade Federal do Ceará que vêm de diversos países para estudar na graduação ou na pós-graduação, durante um ou dois semestres. Há três turmas que definimos como nível I (o aluno que não fala nem entende a língua portuguesa), nível II (o aluno que entende, mas não fala a língua) e o nível III (o aluno que fala e entende a língua). A carga horária do curso é de três horas semanais e ele acontece efetivamente, durante quatro meses.

O corpo docente é composto por uma professora do Departamento de Letras Vernácula, que coordena o curso e que também assume o nível I, uma mestrande e uma doutoranda com pesquisa na área, assumindo o nível II e o nível III, respectivamente. Também têm um papel bem definido as três estudantes de graduação que dão assessoria na organização das salas e na preparação do material. Todos envolvidos no curso participam das reuniões de estudo para preparação do material didático. Essas reuniões, assim como todas as aulas e as autoconfrontações que realizamos com os professores, são gravadas.

Para produzir o material do curso, seguimos etapas e a primeira foi analisar o material didático utilizado nas principais escolas de línguas de Fortaleza. Isso se deu na realização de uma orientação de mestrado (GONDIM, 2012). Essa pesquisa apontou que os livros didáticos de PLE mais utilizados no Estado do Ceará apresentavam problemas sérios. Constatamos que, apesar de, na apresentação da obra, os autores revelarem uma proposta atualizada, nas atividades eles estavam muito distantes de um ensino comunicativo.

A etapa seguinte foi a produção do material e o uso dele, a partir de nossos objetivos. Semanalmente, analisamos o resultado desse material, com o intuito de sabermos o que precisa ser refeito. Quando necessário, reformulamos encaminhamentos. A terceira etapa é constituída das filmagens das aulas, das autoconfrontações e das reuniões de preparação do material didático. Esse material é parte de um acervo bastante significativo do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA)¹.

Para este artigo, fazemos um recorte para tratar de atividades de leitura e de

¹ Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada é cadastrado no CNPq e por mim coordenado desde 2006. Os dados coletados são utilizados por meus bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e por mim mesma.

produção de textos. Com esse propósito, apresentamos, ao final, exemplos de atividades de produção de texto retirados de um livro didático e exemplos produzidos por nós. Por último, apresentamos uma sugestão didática para a aula de leitura cuja base teórica e metodológica é o Interacionismo sociodiscursivo.

4. Das constatações às propostas de leitura e de produção de textos

O livro didático de português língua estrangeira ainda é a referência do agir professoral. Ele desenha na teoria e na prática esse agir, através das explicações, dos comandos das atividades elaboradas e feitas em sala de aula. Portanto, ao selecionar um livro didático, o professor, conscientemente ou não, certamente está optando por uma metodologia de trabalho coerente com os propósitos de quem o produziu. Durante a pesquisa de mestrado de Gondim, o foco foram os livros *Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros*; *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*; *Estação Brasil: português para estrangeiros*; *Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros*; *Sempre amigos*; *Tudo bem e Bem-Vindo*. As conclusões apontaram que, apesar de todos os autores afirmarem estar ancorados em teorias de ensino com base no público alvo, no método comunicativo, as atividades propostas têm problemas sérios, como vemos no exemplo que segue, retirado de um dos livros:

Atividade

1 - Entreviste seu colega ou seu professor a respeito das situações colocadas a seguir. Observe as soluções que ele daria para cada um dos casos e anote suas respostas, que poderão ser menos ou mais sutis. Suponha que:

- 1- *Sua casa é seu local de trabalho e seu vizinho é músico aposentado que toca piano dia e noite. Isso o desconcentra demais e prejudica sua produção;*
- 2- *Sua secretária tem se vestido inadequadamente: saias curtas demais e decotes insinuantes;*
- 3- *Você e alguns amigos decidem viajar em férias. O roteiro decidido não o agrada;*
- 4- *Você está presidindo uma reunião e um dos membros atende o celular pela segunda vez;*
- 5- *Seu carro "pifou" na rua e você teve de chamar um serviço de emergência. A conta apresentada, no final, foi absurda;*
- 6- *No restaurante, você pediu carne bem passada. Ao cortá-la, percebe que está sangrando;*

- 7- *Você é bastante exigente com o cuidado de suas roupas. Sua empregada anda passando mal suas camisas (ou seus vestidos);*
- 8- *Você está prestes a sair para o teatro e o telefone toca. É um (a) amigo (a) que o cumprimenta e, imediatamente, começa a contar uma longa história.*

Ao considerar que esse livro foi produzido para adolescentes e que seus autores se posicionam teoricamente na perspectiva do ensino comunicativo, podemos fazer alguns questionamentos, tais quais: como viabilizar esse tipo de atividade em sala de aula? Se pelo menos quatro alunos decidem entrevistar o professor, como o profissional poderá contribuir com essa atividade, numa sala de aula de dez alunos, por exemplo? Como se trata de alunos adolescentes, será que os contextos comunicacionais condizem com a realidade deles (ver 1, 2, 4, 5, sobretudo)?

Ao observar as atividades, pensando no contexto do livro didático do qual elas fazem parte, constatamos uma distância, com relação aos saberes do ensino e aos saberes a ensinar. Há atividades que demandam saberes do uso da língua para além das condições do aprendiz do nível citado no próprio material. Há uma concepção de ensino e de aprendizagem que ecoa no material "didático" condizente com o ritmo aligeirado e com a forma descontextualizada da exposição das atividades. Tais condições não permitem ao aprendiz a possibilidade de compreender o processo do qual ele faz parte. Isso pode reforçar um conceito de ensino com base no acúmulo de conhecimentos e distante de situações reais de comunicação. Por fim, mas não menos importante, ressaltamos o fato de que o livro não considera o contexto geográfico, cultural e linguístico. Dentro do conjunto dos livros analisados pela mestranda, há alguns que não apresentam nenhuma referência que possamos relacionar ao contexto de ensino e de aprendizagem de uma comunidade lusófona.

Pensar em ensinar gera (ou deveria gerar) um questionamento do tipo – para quem vamos ensinar? Aliado a isso, certamente estaria em jogo o aprendiz, suas necessidades, o espaço onde ele aprende a língua portuguesa, afinal se trata de um ser social e historicamente situado. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto exolíngua é diferente do ensino e da aprendizagem de uma língua em contexto endolíngua. Estando fora do país da língua alvo, o uso da língua estrangeira, normalmente, se limita à carga horária do curso. Neste caso, a língua é falada apenas em situação de ensino e de aprendizagem. Ao estar mergulhado em situações cotidianas do país, são exigidas do

aprendiz as capacidades de linguagem necessárias para a comunicação em situações reais porque ele estuda a língua estrangeira imerso na língua e na cultura do falante nativo. Tais condições de ensino e de aprendizagem exigem muito mais do aprendiz, pois ele precisa utilizar a língua estrangeira para viver e para sobreviver.

Acreditamos que nosso desafio, no ISD, no que tange ao ensino e à aprendizagem de língua, é refletir sobre como ensinar com base em situações comunicativas (ALMEIDA FILHO, 2009), a partir de gêneros orais e escritos (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), num contexto comunicativo, ancorado em uma abordagem por tarefas. É dessa forma que podemos pensar em uma aprendizagem produtiva que contemple atividades de leitura e produção, sensíveis ao uso efetivo de mecanismos de textualização a serviços, obviamente, do texto, ressaltando as particularidades do ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Uma vez apresentada a atividade e feita a reflexão sobre ela, acreditamos que devemos partir para uma proposta interventiva. Nesse sentido, apresentamos a releitura da proposta de Cicurel (1991 apud LEURQUIN, 2001) em consonância com a proposta de análise de textos apresentada por Bronckart na construção do quadro teórico e metodológico que ele denomina de Interacionismo sociodiscursivo.

5. Por uma proposta interativa de leitura: uma redefinição necessária.

Para Bronckart (2004), os textos assumem funções; dentre elas, revelar o agir humano por meio da linguagem. Nesse jogo, o contexto de produção tem um papel fundamental, pois ele define elementos constituidores dos mundos representados e é definido por eles numa dinâmica que contribui para entendermos a construção de modelos de agir. Na situação do ensino e da aprendizagem de língua, para além de entender o agir no discurso, para além de se comunicar, por justamente se tratar de uma situação de ensino e de aprendizagem de uma língua, é importante também compreender como se constitui esse agir, como se dá a comunicação na e pela língua.

A proposta de uma aula interativa que apresentamos tem como foco o texto, em forma de gênero oral ou escrito, cuja seleção é feita pelo professor, com base em seus objetivos para a aula. Ao eleger o texto como referência, pretendemos desenvolver as

capacidades de linguagem, a saber, as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) nos aprendizes.

A sugestão que apresentamos para uma aula de leitura tem, portanto, como base a proposta de análise de textos a partir dos níveis do texto, conforme Machado e Bronckart (2009); quanto à didática do ensino de leitura, é oriunda de uma releitura da proposta de uma aula interativa de leitura feita por Cicurel (1992). Já a atividade de produção de textos tem orientações com base nas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Mas, para a realização delas, foi necessário também considerar o contexto dos aprendizes, isto é, situações geradoras de ações languageiras mais amplas, tendo como base tarefas a cumprir, projetos a desenvolver. As reflexões sobre a leitura culminam em uma proposta, mas as reflexões sobre a produção de textos aqui são apresentadas em forma de análise de exemplos retirados do material utilizado no Curso de português, por nós coordenado e de análise de atividades retiradas de um livro didático de PLE, dentre aqueles analisados por Gondim.

Com relação a práticas de leitura

De acordo com a exposição feita por Braggio (1992) sobre as teorias de leitura, ressaltamos dois modelos de leitura e as concepções de leitura que deles emergem. A primeira é a concepção interacionista de leitura. Ela dá conta da interação leitor x autor do texto. Nesta perspectiva, ler é interagir conhecimentos previamente adquiridos com os conhecimentos trazidos no texto. Esse modelo de leitura é bastante utilizado na sala de aula, quando o aluno faz a leitura oral ou em silêncio. O segundo modelo de leitura se realiza na interação do leitor com o autor do texto, mediada pelo professor, que, na situação atual, assume o papel de um formador de leitor, e não apenas como um leitor. Inicialmente, cada leitor constrói significados do texto. Mas no segundo momento, com a intervenção do professor, essa compreensão é socializada. Isso provoca um desequilíbrio porque a compreensão é reconstruída coletivamente. Nesse confronto de conhecimentos e nessa ressignificação é construído um novo significado, resultante desse novo evento, como afirma a Braggio.

Na proposta de aula interativa de leitura que apresentamos, ancoramo-nos na concepção interativa de leitura, cujo modelo de leitura descreve um leitor ativo que

mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e os conhecimentos trazidos no texto; e na concepção sociopsicolinguística, para tratar de questões específicas sobre a situação de formação de leitores.

Enquanto na primeira prática de leitura o foco é a interação entre o leitor e o autor do texto, na segunda o foco é o novo evento. Nesta perspectiva, o professor tem um papel fundamental, pois ele é o tutor que contribui para que a compreensão aconteça coletivamente na turma. Para atingir seu objetivo, enquanto tutor e formador de leitores, o professor mobiliza os conhecimentos dos alunos, negocia-os e ressignifica-os.

Na versão original da aula de leitura interativa, Cicurel (1991 apud LEURQUIN, 2001) nos mostra quatro possíveis etapas. A organização dessas etapas pauta-se não somente nos objetivos da aula de leitura, mas também no contexto comunicacional, no texto selecionado (e na sua situação de produção) e em outros elementos envolvidos no evento. A primeira etapa da aula consiste em orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Ela compreende a utilização de três técnicas:

- a) O acionamento dos conhecimentos;
- b) O cenário de antecipação;
- c) A associação de ideias a partir de palavras chave.

Nessa etapa, o aluno ainda não leu o texto. Ela tem a função de possibilitar ao aprendiz a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou não na sequência da atividade de leitura. A segunda etapa da aula caracteriza-se pela observação e antecipação. O objetivo do professor é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. A terceira etapa da aula remete ao ato de ler com um objetivo. Trata-se de uma leitura criteriosa. Nesse momento há uma confrontação das hipóteses levantadas no início da leitura com as informações do texto. Podemos selecionar uma ou várias entradas no texto. Para cumprir essa etapa, Francine Cicurel apresenta várias entradas no texto:

- a) Uma entrada segundo a arquitetura (tipo de texto e o gênero discursivo);
- b) Uma entrada baseada na procura de elementos correferenciais (os elementos de coesão e coerência);
- c) Uma entrada baseada na intenção de comunicação (reconhecer o ato de fala mais importante e o mais secundário, situação de comunicação, os membros do evento comunicacional e seus respectivos papéis e o objetivo da comunicação);

- d) Uma entrada pelas marcas enunciativas (as modalidades apreciativas, que manifestam a opinião do escritor, a presença do escritor a partir do uso dos pronomes pessoais (eu, nós);
- e) Uma entrada pelos articuladores transfrásticos, sugerindo uma causa, tempo, lugar, etc.;
- f) Uma entrada situacional. Essa entrada considera a origem do texto, o suporte, o lugar de distribuição. O professor deverá estar atento para trabalhar o emissor, o receptor, o objeto da mensagem e os índices que permitem saber onde as mensagens circulam;
- g) Uma entrada apoiada nas citações do texto (as marcas tipográficas do autor da fala, onde ela foi emitida, qual o público a que se destina e a modalidade de produção, oralizada ou escrita); e
- h) Uma entrada baseada na progressão temática (introdução de elementos novos, a progressão temática e os modos de organização textual, hierarquia textual, estrutura global).

A última etapa da aula, proposta por Cicurel, vai tratar do tempo que temos para reagir e refazer as ligações dos conhecimentos. Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista. Nessa fase, vê-se claramente que o texto estudado passa a ser o ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento. Essa etapa está completamente articulada com a proposta de leitura na perspectiva sociopsicolinguística, conforme já descrita.

Entendemos que essa proposta deve ser considerada em todos os níveis de ensino e de aprendizagem de PLE. Todavia devemos levar em conta o nível do estudante para melhor planejar a aula. Na nossa realidade, os estudantes são do nível III. Trata-se de alunos de graduação ou de pós-graduação que chegam à UFC e que nela permanecem por um período de um ano ou de seis meses. São oriundos de países diversos e de cursos diversos (da graduação e da pós-graduação). A faixa etária também é variada. Além da necessidade de se comunicar fora do espaço da sala de aula, eles também precisam se comunicar dentro dela, através de interações estabelecidas a partir de leitura e de produção de textos acadêmicos. Essa especificidade também contribuiu para a necessidade de produzir o material específico, pois dificilmente encontramos livros didáticos que possam dar conta de tal realidade. Trata-se de uma situação particular, pois esses alunos possuem saberes sobre

a língua deles, mas pouco conhecimento sobre o gênero acadêmico e sobre a língua portuguesa, apesar de serem considerados por nós como alunos do nível avançado.

Concordamos com a autora que, de fato, é preciso planejar a aula de leitura. Entendemos que essa proposta pode ser redesenhada de forma a contemplar questões relacionadas à comunicação, contemplando os elementos linguístico-discursivos em função da interação. Foi com esse objetivo que propomos uma mudança no modelo apresentado. Na nossa compreensão, a primeira e a segunda etapas de leitura podem ser unificadas para que elas aconteçam de forma mais produtiva. Para a terceira etapa propomos uma consistente mudança e para a última, nada alteramos.

6. Por uma aula interativa de leitura com base no ISD

Ratificamos nossa posição sobre a necessidade de se ter aulas de leitura em sala de PLE; e pensamos que a atividade de leitura e a de produção de textos devem ter maior visibilidade. Essas conclusões decorrem sobretudo dos resultados das pesquisas que orientamos no mestrado realizado por Sousa (2013) e por Silva (2015).

A proposta de uma aula de leitura interativa que passaremos a apresentar pode contribuir para que o professor possa acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em suas situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, avançando, das questões mais simples às mais complexas da língua portuguesa, em função de suas necessidades.

Primeira etapa de uma aula interativa de leitura

Na nossa proposta, a primeira e a segunda etapas apresentadas por Cicurel são aglutinadas, pois o objetivo maior de ambas é acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado no texto. Esta etapa inicialmente é responsável por despertar o desejo de ler no aprendiz, por isso é fundamental para o ensino e a aprendizagem de leitura. Para alcançar os objetivos, há técnicas a realizar em sala de aula, como vimos na proposta original. Se no primeiro momento, o professor investe no tema, no segundo, ele avança na compreensão global. Deve ser realizada uma leitura silenciosa, feita pelo professor ou por um aluno, com o objetivo comunicativo, interativo,

digamos imediato. Ela propicia o encontro do leitor com o autor; pela curiosidade, pelo desejo, por um motivo que ele próprio elegeu. É uma leitura sem “cobranças”, sem avaliações. É nesse encontro que o leitor se depara com o tema tratado e percebe o posicionamento do autor com relação ao que foi apresentado.

Segunda etapa de uma aula interativa de leitura: uma análise com base nos três níveis do texto.

Na segunda etapa, realizamos uma leitura estudiosa a fim de entender como foi tecido o texto, compreender o contexto de produção e os níveis do texto. Cabe-nos eleger as entradas nele. É importante salientar a dificuldade de, em uma aula, contemplar todas as entradas propostas. Elas são elaboradas a partir do quadro teórico-metodológico de análise do ISD. Em razão disso, sugerimos um planejamento das entradas no texto, a partir do *contexto de produção* e dos *níveis do texto* (organizacional, enunciativo e semântico), conforme apresentados por Machado e Bronckart (2009). Definimos, então quatro possíveis entradas.

A entrada pelo contexto de produção

O contexto de produção *"pode ser definido como um conjunto dos parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado"* (BRONCKART, 1999, p. 95). Ao propor uma entrada no texto pelo viés do contexto de produção, queremos também sensibilizar o aluno para o fato de que o texto é proveniente de uma ação de linguagem situada no tempo e no espaço (onde? e quando?) e que também envolve interlocutores (quem escreveu? Por quê? O quê? e para quem escreveu? Qual o posicionamento do autor sobre o assunto?). Esses interlocutores agem discursivamente situados; são membros de grupos sociais, inclusive, assumindo papéis marcados no texto e situando-se em um contexto físico e sociosubjetivo. Portanto, ao entrar no texto por esse viés, podemos entender o propósito comunicacional e a opção feita pelo gênero em função da comunicação; da opção pelo suporte.

A entrada pelo nível organizacional do texto

Essa entrada no texto tem um papel muito importante quando se trata das articulações internas. Ela faz mobilizar a *infraestrutura do texto* e os *mecanismos de textualização*. A partir dessa entrada, o professor investe nos conhecimentos do leitor sobre como se organiza o texto, sobre o desempenho dos elementos linguísticos a serviço do texto, da comunicação. Não basta o conhecimento sobre a gramática, mais importante é saber como ela se movimenta no texto a depender da comunicação, do gênero textual necessário ao propósito da interação/comunicação.

Ao optar por elaborar uma atividade baseada na *infraestrutura do texto*, é possível permitir ao leitor conhecer o *Plano geral do texto e as sequências textuais*. As atividades que tratam do *plano textual* estão relacionadas à organização do conjunto dos conteúdos temáticos. Esse plano se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo, procedimento tão caro aos aprendizes. No tocante às atividades com foco nas *sequências textuais* (narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, injuntivas e dialogais), elas podem mostrar a construção da heterogeneidade textual e, sobretudo, a riqueza das suas construções em prol à comunicação.

As atividades ancoradas nos *mecanismos de textualização* vão tratar da conexão, *coesão nominal* e *coesão verbal*; responsáveis pela coerência temática. As atividades com base nestes mecanismos ressaltam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização (BRONCKART, 1999). Através das atividades de conexão, o professor mostra como se realiza a progressão temática. Apesar de pouco prestigiado no material didático, esse mecanismo é fundamental para assegurar a leitura significativa. Esse avançar no texto é assegurado e observado pela articulação constatada da estrutura global às estruturas frásticas singulares. Ele se realiza no adverbio, na preposição, na conjunção, etc. Também com o propósito de investir nas articulações textuais, podemos apresentar atividades a partir dos mecanismos de *coesão nominal*, pois eles sinalizam como introduzir os argumentos e organizar suas retomadas na sequência do texto. Segundo Bronckart (1999), são duas as funções da coesão nominal: a de introdução que é marcada no texto pela inserção de uma unidade de significação nova, origem de uma *Cadeia Anafórica*; e a de retomada que reformula essa unidade fonte ou antecedente no decorrer do texto. Esse tipo de coesão se realiza na utilização de pronomes, nomes, adjetivos, artigos e substantivos.

Concluindo as possibilidades de entrada pelo *nível organizacional do texto*, podemos elaborar atividades a partir dos mecanismos de *coesão verbal*. As atividades consistem em mostrar como se estabelece a relação de continuidade, descontinuidade ou oposição entre os elementos expressos por sintagmas verbais. Dentre todas as etapas, esta é a que melhor possibilita ao leitor ultrapassar o campo do conteúdo e também investir na compreensão do trabalho dos elementos linguísticos em função da comunicação. Optar por propor esse tipo de atividade também é se posicionar quanto à funcionalidade da leitura e questionar o papel dela em nosso cotidiano.

A entrada pelo *nível enunciativo*

Essa entrada assegura a coerência pragmática. Esse tipo de coerência ressalta os posicionamentos do autor do texto frente a determinado assunto. Se, no contexto de produção, tornam-se tão evidente os mundos representados do produtor do texto, nessa entrada no texto observamos, através dos mecanismos enunciativos, como esse jogo acontece no texto. Há duas possibilidades de produzir as atividades: investindo nos posicionamentos enunciativos e nas vozes; e/ou nas modalizações. Abordando as vozes, mostramos ao leitor a importância da autoria, das vozes que soam no texto marcando suas posições, suas intenções, seus desejos, entre outros. Podemos nos deparar com a nossa voz e a voz de outros, representadas no discurso alheio. Por intermédio das atividades com foco nas modalizações, investimos nas muitas possibilidades de uso da língua a favor de objetivos e intenções; temos acesso a tramas discursivas onde a modalização pode representar relações de poder, entre outras.

A entrada pelo *nível semântico*

A última entrada no texto apresentada, mas não menos importante, diz respeito à semântica do agir. Nela, constatamos os *tipos de discurso* e as *figuras de ação*. Os *tipos do discurso*, ao mesmo tempo em que mostram segmentos do texto, também apresentam relações entre o assunto, o tempo, a agentividade, dentro de um contexto do mundo do expor ou do mundo do narrar. Eles descrevem, de um lado, os mundos ou planos de enunciação, assim como as operações psicológicas em que se baseiam de um lado e, de

outro lado, as configurações de unidades linguísticas que traduzem esses mundos, no quadro de uma língua natural (BRONCKART, 1999, p.151). Assim como as figuras interpretativas do agir, os tipos de discurso ainda são pouco estudados no contexto da sala de aula de línguas. Começa a ser muito focalizado em pesquisas que tratam da língua materna ou em pesquisas com foco no discurso do professor, isto é, quando é analisado o agir professoral através do discurso do professor produzido na sala de aula e sobre ela.

As figuras de ação se revelam “na análise do conjunto dos segmentos temáticos que focalizam o agir referente” (BULEA, 2010, p. 123). Elas se ocupam da contextualização da ação, apresentam gestos e atos. Suas marcas se fazem no discurso indireto e direto, nas formas temporais dos verbos, nos dêiticos temporais, nas marcas de agentividade, etc. Com parâmetros que se aproximam (conteúdo, espaço, agente e tempo), as figuras de ação e os tipos de discurso guardam suas identidades quando elas acentuam o interesse pelo agir que é tematizado no discurso e interpretado no processo da leitura; e eles pela composição dos discursos. Há uma relação de complementariedade, no caso. Essa relação faz sobressair a dinâmica do agir no discurso, a importância dos fatores linguísticos em prol à comunicação. Mas, sobretudo, ela nos permite querer pensar a necessidade de se repensar o ensino da leitura e, por conseguinte, o ensino da análise linguística e da produção de textos.

Para a última etapa da aula, não foi feita nenhuma alteração. Apenas sugerimos que seja realizada uma atividade em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos. Essa etapa também proporciona uma retomada à primeira, na medida em que os leitores têm condições de ratificar ou não as hipóteses levantadas na primeira etapa de leitura.

Com relação a práticas de produção de textos

Tanto na aula de leitura, quanto na aula de produção, nossa opção é por textos em formato de gêneros textuais orais e escritos. Neste artigo, apresentamos exemplos de atividades produzidas por nós e de atividades advindas do livro didático. Acreditamos que assim como a aula de leitura precisa ser planejada, a aula de produção textual também deve ter seu planejamento. Ele deve acontecer em função das necessidades dos alunos constatadas em suas próprias produções escritas. Nas duas primeiras atividades de

produção textual que seguem, investimos mais fortemente na produção oral. A primeira aconteceu um mês após o início das aulas. A necessidade de realizá-la se deu porque a turma ainda precisava ser mais integrada para facilitar a interação entre os estudantes. A segunda aconteceu três meses após o início das aulas e a motivação era investir em uma atividade que exigisse um trabalho de pesquisa e o envolvimento do aluno em torno de resoluções de tarefas.

Atividade 01

Em sua turma, há alunos de diversos países. A fim de melhor conhecer seus colegas e ampliar seus conhecimentos, prepare uma apresentação de trinta minutos cujo foco é o seu país.

Encaminhamentos: Os alunos deveriam apresentar o seu país no tempo determinado. Solicitamos que eles se dividissem em grupo, por nacionalidade. Na sala de aula deveriam preparar um plano de apresentação do seu país. Na semana seguinte, em grupo, eles deveriam apresentar o trabalho concluído. Eles eram livres para utilizar os recursos de que necessitavam para realização da tarefa.

Atividade 02

Uma agência de turismo de Fortaleza precisa definir um pacote de turismo para o exterior. Você foi convidado para participar dessa definição. Deve apresentar para um grupo de vinte jovens, durante quinze minutos, a sua proposta de viagem. Nela inclua meio de transporte, hospedagens e o que acredita ser necessário.

Encaminhamentos: Os alunos devem começar as atividades em sala de aula. Utilizam recursos da internet para realizarem as ações prévias da apresentação, caso necessitem. Duas semanas depois, apresentam o resultado do trabalho.

Essas atividades, em linhas gerais, foram muito importantes por muitos motivos:

- Possibilitaram maior interação na turma;
- O grupo apresentou o país como ele o vê;
- Os alunos trabalharam a sua timidez e descobriram líderes nos grupos;
- A turma trabalhou a autonomia;

- Os alunos conheceram melhor seus colegas; e
- Eles praticaram a língua portuguesa em uma situação descontraída.

Na segunda atividade, consideramos todos os pontos levantados e acrescentamos o fato de que era individual. Ela foi inviável para um dos alunos por timidez. Na atividade 01, essa situação ocorreu com uma dupla de um país oriental. Atividades com essas características evidenciam diferenças culturais relevantes. As alunas, diante de tantos desafios (ficar diante dos outros, falar a língua estrangeira, romper com sua cultura de aprender e enfrentar os desafios oriundos da própria atividade, como por exemplo, o manuseio da tecnologia), optaram por não participar da aula.

Na atividade que segue, o planejamento foi investir na produção escrita. A atividade 03 foi realizada um mês após o início das aulas.

Atividade 02

Você chegou ao Brasil há alguns meses. Escreva uma carta para um (a) colega. Apresente-lhe o país e convide-o a fazer uma visita durante as suas férias. Fale sobre o que lhe faz mais falta distante do seu país.

Encaminhamentos: a atividade foi realizada em casa. Na sala de aula, nós a corrigimos. Ela foi referência para o início de uma sequência didática, porque nos mostrou alguns pontos que careciam de ser estudados.

Posteriormente, algumas dessas atividades foram objeto de pesquisa de mestrado. A primeira pesquisa foi sobre a coesão nominal em textos de alunos de português língua estrangeira (SILVA, 2015) e a segunda pesquisa foi sobre o que dizem os professores sobre a aula de gramática. Neste caso, o foco foi o discurso do professor.

7. Uma conclusão?

O ensino e a aprendizagem de português língua estrangeira carece de mudanças, e uma das primeiras deve envolver o próprio material didático utilizado em sala de aula. As poucas pesquisas que temos dentro desse contexto não dão conta de questões relacionadas

à leitura e à produção de texto. Os dados apresentados por nós neste artigo ainda são pequenos para conclusões globais, generalizantes. Mas eles podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada e ampliada sobre a aula comunicativa de PLE.

As atividades de produção de texto foram produzidas dentro de um contexto maior do curso. As duas primeiras tiveram o objetivo de investir na produção oral e escrita. Mas também puseram em evidência outros elementos individuais em jogo, como a necessidade de falar a língua estrangeira diante de outros. Ao preparar uma viagem, esperávamos que os alunos mobilizassem conhecimentos de mundo para assegurar o seu bom desempenho. A atividade em grupo (apresentar o seu país), além do propósito comunicacional, ela também tinha o propósito de levar o estudante a refletir sobre seu país, apresentar as representações sobre ele, sobre sua cultura e sua língua a seus pares; e apresentar o resultado das reflexões falando na língua alvo.

A opção que fizemos, na proposta de leitura, por atividades que desvendam o texto, tanto no plano dos sentidos, quanto no plano da sua forma, mostra que estamos investindo em práticas de leitura para além do prazer; em atividades de leitura que também nos dão instrumentos para melhor compreender o agir no discurso e sermos compreendidos através dele.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna**: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília. 2009. Disponível em: < www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 05 maio de 2013.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. *In*: In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Tradução e org. de MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M.). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. de MACHADO, A. R.; CUNHA, P. 2.ed., 2.reimpr. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** (Trad. LEURQUIN, E. V. L. F. e FIGUEIREDO, L. L. E. R.). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Le rôle du langage dans l'analyse des pratiques à visée formative:** Thèse de Doctorat em sciences de l'éducation, Genebra, Université de Genève. 2007.

GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira.** 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LEURQUIN, E. V. L. **Contrato de Comunicação e Concepções de Leitura na Prática Pedagógica de Língua Portuguesa.** Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGED-UFRN, 2001;

_____. **Que dizem os professores sobre o seu agir professoral?** ANPOLL. Campinas: Pontes, 2013.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor.** 2011. 217f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In: CLOT, Y. (Org.). **Avec Vygotski: suivi de le problème de la conscience.** Paris: La Dispute, 2002.

ⁱ **Eulália Vera Lúcia Fraga LEURQUIN, Profa.**

Universidade Federal do Ceará

Pós-Doutora em Linguística Aplicada pela Université Sorbonne Nouvelle, Paris III (França) e pela Université de Genève (Suiça). Professor Associado da UFC. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas. Coordena o grupo de Estudo e pesquisa em Linguística Aplicada - GEPLA. É membro do grupo de pesquisa GRAFEMAIRE, da Université de Genève e do ALTER da Universidade de São Paulo. Tem suas pesquisas em Linguística Aplicada, com foco no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores.

eulaliaufc@gmail.com

Recebido em 28 de junho de 2014

Aceito em 30 de agosto de 2014