

17

NÚMERO 2

REVISTA
DIÁLOGO E
INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687



FACCREI

<https://revista.faccrei.edu.br>

FALA, ESCRITA E LEITURA: COMO TRABALHÁ-LOS NO CONTEXTO ESCOLAR

SPEAKING, WRITING AND READING: HOW TO WORK THEM IN THE SCHOOL CONTEXT?

Raphaela Machado Monteiro Chittolina*

153

RESUMO: Este artigo trata da tríade *fala-escrita-leitura* pensadas em um contexto escolar, isto é, na educação básica. Para tal abordagem, em um primeiro momento há uma breve reflexão de como se costuma trabalhar a fala, a escrita e a leitura no âmbito escolar. Em seguida, há uma pequena teorização com base no linguista Émile Benveniste apresentando a sua concepção enunciativa da linguagem. A fim de unir teoria e prática, é, então, apresentada uma análise junto de trechos de uma observação participante feita em uma sala de aula de uma turma do segundo ano do Ensino Médio durante as aulas de Língua Portuguesa. Essa análise é guiada por uma reflexão teórica que constitui o olhar acerca da tríade *fala-escrita-leitura*. Finalmente, no último momento, são esboçados os resultados das aulas apresentadas. Tais resultados indicam que, embora ainda exista muito convencionalismo no ensino de tal tríade, há boas práticas que precisam ser destacadas academicamente também.

PALAVRAS-CHAVE: Fala. Escrita. Leitura.

ABSTRACT: This article deals with the speech-writing-reading triad thought in a school context, that is, in basic education. For such an approach, at first there is a brief reflection on how speech, writing and reading are usually worked in the school environment. Then, there is a small theorization based on Émile Benveniste, presenting the enunciative conception of language. In order to unite theory and practice, an analysis is then presented along with excerpts from a participant observation made in a classroom of a second year high school class during Portuguese Language classes. This analysis is guided by the theoretical reflection that constitutes the perspective on the speaking-writing-reading triad. Finally, the results of the classes presented are outlined, which indicate that there are good practices that need to be highlighted academically as well.

KEYWORDS: Speaking. Writing. Reading.

* Doutoranda em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

1 Introdução

Não são poucos os artigos, estudos e obras que apresentam problematizações do ensino escolar independentemente das linhas teóricas e metodológicas que sejam adotadas. Ainda assim, continua não sendo tarefa fácil descrever como tem funcionado, de maneira geral, as aulas de Língua Portuguesa do ensino básico atualmente.

Se antigamente a escrita era vista, majoritariamente, como uma padronização da fala enquanto mera representação gráfica, posta no papel, tais estudos mostram que, ainda nos dias de hoje, muitas escolas seguem uma visão tradicionalista na sua aplicabilidade de ensino. Dessa maneira, além da escrita continuar recebendo somente o estatuto gramatical da língua e representante da fala, os alunos também se distanciam da possibilidade de compreender a escrita enquanto um modo de produzir sentido que se singulariza com características diferentes das da fala.

Não por acaso, a leitura, conseqüentemente, de uma escrita, também costuma ser feita somente em busca da forma. Entretanto, a escrita serve para diversas questões sociais bem como de prestígio. Geralmente, é a partir da escola que se conhece a escrita e que desta o aluno se aproxima, mas essa intimidade entre aluno e escrita costuma limitar-se à cópia, por parte do discente, daquilo que está no quadro ou ao atendimento, por parte dele, daquilo que o professor solicita. Solicitação essa que, comumente, é associada somente ao que o vestibular exige – e o vestibular também está atrelado à padronização da escrita.

Nesse caminho, muitos alunos compreendem que aprender a produzir um texto é escrever uma relação para a escola, como se o exercício fosse a única finalidade e não o aprendizado em si. Em tal direção, a redação costuma ser o gênero textual que os alunos mais treinam, em função do vestibular. Todavia, ela não é um texto feito para um processo significativo de produzir sentido mediante a escrita, pois não busca dialogar com o leitor, sendo feita para um único objetivo: atingir uma nota de aprovação alcançando a excelência formal de maneira tão despersonalizada que não costuma ser aceita sequer que, nela, escreva-se em primeira pessoa. Por conseguinte, antes e após a aprovação no vestibular, a grande maioria desses

estudantes permanece distante da possibilidade de escrever “eu” em suas produções escritas.

No entanto, imaginasse que desde a escola, pudesse ser possível fazer os alunos pensarem na relação entre autor e leitor bem como nas respectivas posições que ambos ocupam no discurso independentemente do concurso que os espera. Isso porque levar em conta essa relação faz do texto não mais um produto somente, mas um processo que resulta em um produto. Além disso, isso ressignificaria a reflexão de dos alunos dentro da relação fala-escrita e, em seguida, com a leitura, pois tais alunos poderiam compreender os lugares discursivos que ocupam enquanto falantes, escritores e leitores que são e serão por toda a vida. É à reflexão acerca da tríade *fala-escrita-leitura* na escola básica que esse artigo se destina.

1.2 Fundamentos do caminho escolar

Conceituando aspectos de fala, escrita e leitura em um contexto escolar, Simões *et al.* (2012), no livro *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, asseguram que “o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos [...]. Todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (SIMÕES *et al.*, 2012 p. 47).

Com base em tal citação, a leitura pode ser vista também como uma forma de conhecer “a manifestação de um ponto de vista”. Adotar essa noção inicial parece ser também uma possibilidade de uma leitura que consiste em mais do que apenas submeter a escrita à representação gráfica da fala e aos moldes gramaticais – aquela leitura preocupada apenas com a correção da pontuação, da concordância, dos acentos, etc.

Isso porque a partir do momento em que o leitor se aproxima da leitura de um ponto de vista, ou seja, da leitura de uma construção de sentido, o leitor possibilita que o diálogo se inicie de fato. Partindo desse pressuposto de que a leitura é uma construção de sentidos que oportuniza também ao leitor o seu movimento de resposta ao autor, parece fundamental que, a partir de então, inicie-se um diálogo entre o autor

e seu leitor. Caso contrário, o leitor estará guardando para si a possível resposta àquilo que o autor escreveu.

É claro que essa resposta entre autor e leitor é diferente daquela que acontece na fala, mas o que se busca discutir aqui é que, ao expor, pela escrita, um ponto de vista, aquele que lê se sente intimado a também assumir uma visão, independentemente de qual seja. Neste ponto, caso o leitor reaja ao texto, começa o diálogo da leitura; contudo, existir esse diálogo sugere que se atravessem as meras questões gramaticais e representativas do texto.

Nessa perspectiva, as palavras são o nosso meio de estar no mundo e é por intermédio delas que somos identificados também, bem como conseguimos identificar o outro, aquele que escreveu, enquanto lemos. Por isso, entendo que estamos refletindo quanto a marcas da escrita que, de um lado, são muito mais complexas do que pode supor a gramática normativa e, de outro lado, são de ordem distinta daquela visada pelos estudos cognitivos.

Uma hipótese, então, para que a leitura deixe de estar demasiadamente atrelada à forma talvez possa vir da reflexão de que a escrita nos dá uma maior consciência da relação entre as palavras. Consciência essa que é interiorizada. Para explicar melhor, utilizo as palavras da antropóloga francesa Michèle Petit, que pesquisa o funcionamento da leitura em contextos de adversidade:

Na leitura há algo mais do que o prazer, algo que é da ordem de um *trabalho psíquico*, no mesmo sentido de quando falamos em trabalho de luto, trabalho de sonho ou trabalho da escrita. Um trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida (PETIT, 2013, p. 68).

Nessa citação, a pesquisadora compara não só a escrita, mas também a leitura a um trabalho psíquico¹. Sendo elas (escrita e leitura) trabalhos psíquicos, é possível pressupor que há uma complexidade tanto na escrita como na leitura, que excede o domínio da aquisição de conhecimento. Tal complexidade pode ser justificada pela

¹ O trabalho psíquico, segundo a psicanálise, não é um “trabalho cognitivo”, não é da ordem da memória, do pensamento, apenas. Ele significa um intercâmbio entre o recalçado e o consciente, algo da ordem da junção, do produto dessas duas instâncias.

consciência interiorizada existente nesses momentos de escrever e de ler. A partir dessas considerações, é difícil aceitar que a leitura de uma escrita seja apenas a leitura de uma representação e que cabe, então, ao analisar um texto, unicamente aplicar regras formais nessa representação.

Se um trabalho psíquico “permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida”, como afirma Petit (2013), a leitura, enquanto atrelada a esse trabalho psíquico, não parece estar limitada somente à leitura de uma representação. Partindo-se da proposição da escrita e da leitura como trabalhos psíquicos, talvez seja possível aproximar também fala, escrita e leitura em sala de aula de uma maneira menos tradicional. Aproximá-los, então, para além das regras gramaticais, porque enxergar a leitura de uma escrita simplesmente como um modo de regularizar uma representação da fala é ignorar toda a questão psíquica que acompanha quem escreve, quem fala e quem lê, enfim, aquele que vive a tríade *fala-escrita-leitura*.

2 A teoria de Émile Benveniste

No presente artigo, a concepção teórica adotada é a do linguista Émile Benveniste, autor que refletiu acerca da linguagem em diversos artigos, embora nunca tenha pretendido criar uma teoria linguística. A presença do teórico se justifica neste trabalho porque, partindo da visão saussuriana², Benveniste introduz o homem/locutor, isto é, aquele que fala – e também escreve e lê –, ao longo de todas as suas reflexões linguísticas mostrando que cada um, ao se apropriar da língua e fazer um uso sempre único dessa língua, marca também a sua individualidade nessa e por essa língua.

² Existem muitas publicações dedicadas à compreensão da visão de Saussure sobre a linguística. Alguns títulos são os seguintes: *Introdução à leitura de Saussure* (2000), de Simon Bouquet; *Em busca de Ferdinand de Saussure* (2007), de Michel Arrivé; *Saussure: um guia para os perplexos* (2010), de Paul Bouissac; *Compreender Saussure a partir dos manuscritos* (2012), de Loïc Depecker; *Saussure* (2009), de Claudine Normand, e também *Saussure: a invenção da linguística* (2013), organizado por José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan.

Embora Benveniste nunca tenha tido a intenção de criar uma teoria, como já dito, o autor é comumente associado ao que é denominado a teoria da enunciação. A palavra enunciação, inclusive, aparece diversas vezes em seus textos e problematizações, sendo uma de suas marcas. Contudo, em um de seus últimos trabalhos, intitulado *O aparelho formal da enunciação* (1970), o autor, aparentemente, consolida uma noção enunciativa quando conceitua a enunciação, por um lado, como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1970[2006], p. 82) e, por outro lado, “como um processo apropriação” (1970[2006], p. 84). Assim, pode-se compreender, em tal artigo, a enunciação enquanto *ato* e enquanto *processo* que mobiliza o locutor a utilizar a língua.

Essa mobilização, é importante salientar, acontece não apenas na fala, mas também na escrita, o que nos obriga a pensar mais na fala e na escrita, a qual, independentemente do contexto, nunca está bem equilibrada, pois geralmente a escrita é vista apenas como uma representação da fala e não como um outro modo de também utilizar a língua. Em alguns momentos, aliás, Benveniste ressalta a relevância do escrever em seus textos, como quando cita, ainda em *O aparelho formal da enunciação*, que “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1970[2006], p. 90). Entretanto, na maioria das suas reflexões, percebe-se somente a fala sendo priorizada quando se reflete acerca da enunciação.

Dessa maneira, sua obra demonstra certo favorecimento ao estatuto falado em relação ao estatuto escrito da enunciação, sendo esse último estatuto pouco problematizado pelo autor. No entanto, cabe destacar também, neste momento, o livro *Últimas aulas no Collège de France* (2014[2012]), obra publicada em 2012 na França e em 2014 no Brasil, e que reúne os manuscritos de Benveniste correspondentes às suas aulas ministradas no Collège de France no período de 1968 e 1969. Trata-se de um livro que tem notas do próprio autor e que foi estabelecido geneticamente a partir de notas também de três alunos que assistiram às referidas aulas: Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz e Jean Claude-Coquet – sendo esse não apenas aluno, mas editor do livro póstumo, junto de Irène Fenoglio.

Nessa obra, mais especificamente na aula 15, Benveniste afirma: “não teria sido possível refletir acerca da fala se não se dispusesse essa ‘linguagem visível’ que é a escrita” (2014/2012, p. 179, aspas do autor). Tal afirmação mostra que o autor reconhecia a importância que envolve a reflexão acerca da escrita, porém pontuava que a materialidade visível da escrita auxilia na reflexão acerca da fala, o que é inegável.

Porém, se em vida Benveniste pouco estudou acerca da escrita, seus estudiosos, nos últimos anos, buscam refletir mais sobre o estatuto escrito dentro do universo benvenistiano. Para investigar o funcionamento enunciativo de textos falados e de textos escritos, então, saliento o trabalho de Knack (2012), a qual distingue a fala da escrita tendo como centro as categorias benvenistianas de pessoa (eu/tu), de tempo (aqui) e de espaço (agora). Dessa forma, Knack (2012) traz que o texto falado é o resultado de um processo falado de produção intersubjetiva que está vinculado ao aspecto vocal e que instaura o locutor e o alocutário, ou seja, com quem se fala, no tempo do diálogo.

Já o texto escrito, Knack (2012) o concebe como o resultado de um processo de produção intersubjetiva entre locutores que não estão situados nas mesmas circunstâncias de tempo e espaço, diferentemente do texto falado. Portanto, o tempo-espaço de quem escreve é diferente do tempo-espaço de quem lê e esses são os dois planos da enunciação quando ela é escrita. Considerar a escrita a partir da teoria da enunciação, dito isso, é considerar uma constituição subjetiva e sempre singular daquele que utiliza a língua ao escrever.

Outro estudo que vale destacar é o de Naujorks (2011), igualmente ancorado nos pressupostos de Benveniste para falar de leitura. Para a autora, a leitura é um ato/processo enunciativo; logo, ler é enunciar. Assim, a leitura é tanto a apropriação quanto a autorização de sentidos, mas para sustentar a sua tese, opera quatro deslocamentos do viés teórico de Benveniste: o primeiro deslocamento é a dupla instância que há na leitura do locutor e do sujeito. A do locutor é a instância daquele que lê; a do sujeito é instância daquele que se singulariza quando acontece a leitura.

É nessa leitura que a passagem de locutor a sujeito se dá. Quando o locutor-leitor se coloca no discurso como sujeito-leitor, temos aí a subjetividade na leitura de

uma escrita. Dessa maneira, Naujorks (2011) sintetiza que há, no ato/processo da leitura, uma passagem do locutor-leitor a um sujeito-leitor, ou seja, esse mesmo leitor passa de locutor a sujeito.

O segundo deslocamento operado pela autora é a constatação de que, no ato/processo da leitura, o texto se converte em *tu*, sendo o interlocutor com o qual o *eu* dialoga. Sendo Naujorks (2011), na leitura, há uma dupla instância de reciprocidade porque o locutor-leitor se apropria do enunciado e, dessa maneira, coloca-se em relação de diálogo. A partir de então, a autora pontua que o locutor, nesse caso locutor-leitor, reconstitui o sentido de um enunciado ao lê-lo porque são sempre singulares as referências de tal enunciado.

Já o terceiro deslocamento, Naujorks (2011) conclui que a leitura se constitui como uma articulação entre o domínio semiótico e o domínio semântico da língua. O quarto e último deslocamento da autora se resume na proposição da leitura enquanto ato/processo de enunciação, concebendo o sujeito no interior desse processo. Por isso, em cada leitura há também uma singularidade, visto que o locutor-leitor, ao assumir a leitura, insere-se em uma relação de sentidos. A partir de então, o locutor-leitor produz novos sentidos, sendo essa produção de novos sentidos, justamente, o que o singulariza.

Toda a reflexão de Naujorks (2011) é feita com base em propostas de redação de vestibular. Nesse contexto, o diálogo do leitor não se faz com o autor, mas com o próprio texto da proposta do concurso; logo, “o leitor e o texto são, simultaneamente, um eu e um tu. O leitor é o eu, quando produz interpretação e é o tu, quando é alvo do texto” (NAUJORKS, 2011, p. 92). Por fim, a autora explica também que a leitura é como uma enunciação de retorno a um enunciado. No entanto, a leitura, na enunciação, é sempre única e irrepetível; sendo assim, ela é “um processo de (re)significação” (NAUJORKS, 2011, p. 107). Destaco a questão da (re)significação pensada pela autora em função da importância de percebermos que, para Naujorks (2011), ler é (re)significar porque implica percorrer, novamente, o caminho da significação. Todavia, por causa da irrepetibilidade que decorre da enunciação, essa nova caminhada da significação nunca é idêntica à caminhada anterior. Dito isso, ler

é um processo de (re)significação, ainda que o leitor seja o mesmo e o texto também seja, porque é sempre uma nova *experiência*.

Antes de finalizar esse item, é válido ainda mencionar o trabalho de Endruweit (2006), a qual, também seguindo o viés benvenistiano, reflete sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade desde a instauração da linguística enquanto ciência. Além disso, a autora também explica que, no que concerne às diferenças entre fala e escrita, a primeira é, geralmente, considerada sob um olhar mais natural, ao passo que a segunda é considerada sob um olhar mais cultural.

Nessa direção, Endruweit (2006) argumenta que a escola, justamente o lugar de ensinar a escrita, procura manter a cientificidade do escrever meramente como representação imposta pela ciência linguística. Em outras palavras, o que a autora explica que é que não há espaço para a *Escrita* na escola, apenas para a escrita. Tal distinção gráfica entre *Escrita* e escrita é uma distinção criada pela própria autora para separar a escrita que regulariza a língua, a escrita do repetível daquela que é a passagem do locutor a sujeito ao utilizar a língua, isto é, o lugar da subjetividade e que não cabe na regularização exigida pela ciência ideal.

Contudo, a singularidade referente à *Escrita* não faz dela menos estruturada ao sistema da língua, apenas a classifica em outra ordem, pois na *Escrita* a lógica é a do sujeito. De acordo com a autora, essa *Escrita* seria um retorno da sua exclusão da linguística, que somente cedeu espaço à escrita – a qual significa por si só e não é vista como uma outra maneira de ser alguém *na e pela* língua.

As proposições de todas as obras aqui mencionadas são muito relevantes, visto que se tratam de definições enunciativas do falar, do escrever e do ler. Finalmente, considerar a tríade *fala-escrita-leitura* no âmbito enunciativo é saber que o locutor, independentemente de qual modo esteja se apropriando, estará usando meios linguísticos distintos, com características próprias em que um está ligado ao outro sem que isso os deixe de, ainda assim, mantê-los singulares e únicos, tal como é a língua.

3 Análise de uma tríade em sala de aula

Para que teoria e prática se encontrem, a partir de agora destaco alguns trechos de práticas de sala de aula. Tais trechos integram parte de uma pesquisa que contou com a minha observação participante, feita ao longo de seis meses, em uma escola básica, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa³. Os trechos serão analisados, então, a partir do ponto de vista teórico benvenistiano em que destaco, sempre que possível, a tríade *fala-escrita-leitura* nas situações vivenciadas.

A atividade proposta para o trecho que virá a seguir envolvia um vídeo breve, referente a um livro que a professora havia colocado para os alunos assistirem e depois criarem suas anotações em forma de comentários, que também seriam discutidos por todos. Assim que o vídeo termina, a aluna Rochele⁴ pergunta se a atividade está valendo nota, já que eles precisam escrever comentários:

A professora responde que tudo está sempre valendo nota, quando Rochele reforça: “Mas ESSA atividade vai valer? É para entregar os comentários?” A professora explica, então, que essa não vai ser uma das notas principais, basta anotarem para si, e a aluna rapidamente conclui “Então não vai valer nota, né?” Enquanto o vídeo está passando, presto atenção em Rochele e percebo que ela não está anotando nada (Diário de campo, 07 de maio de 2019).

Esse primeiro trecho representa a postura de muitos alunos que vão à escola: a preocupação majoritária não com o aprendizado, mas com a avaliação e com a percepção de que só se escreve se houver um avaliar. É perceptível que, assim que a professora esclarece à Rochele que essa atividade não é uma das que fazem parte das notas principais dos alunos, tal aluna compreende que então não valerá nota,

³ A observação participante ocorreu no ano de 2019 somente após a aprovação do Comitê de Ética (CEP). Essa coleta de dados é parte de uma pesquisa de mestrado, de minha autoria, intitulada *Corrigir e re- visar: uma via de mão dupla* (2020).

⁴ Rochele, assim como os demais nomes que aparecem nos trechos destacados, não é o nome verdadeiro da aluna. Todos os nomes foram substituídos a fim de preservar a identidade de cada um dos discentes.

como se a atividade não tivesse mais valor para ela. Para essa aluna, mais importante do que o processo de aprendizagem parece ser o processo de avaliação.

Percebe-se também que parte da concepção do que importa para essa aluna em seu julgamento avaliativo perpassa a tríade *fala-escrita-leitura*, pois a orientação de anotar os comentários acerca do vídeo e registrar esses comentários em uma escrita faz com que Rochele pense que tal escrita não pode ser apenas para si, como algo em que ela, posteriormente, lerá depois. Essa escrita tem de ter alguma utilidade agora, visto que a aluna questiona a professora se esses comentários serão entregues e se valerão nota. Já na fala, porém, não se vê todas essas condições para acontecer. A fala não é encarada como uma avaliação, caso contrário a aluna Rochele ponderaria até mesmo a pergunta que enunciou.

Ao que parece, Rochele não compreende a necessidade de escrever, visto que, se não será para avaliar, basta que os apontamentos sejam falados, não escritos. O comentário de Rochele apenas salienta a diferença que boa parte dos alunos enxerga entre os dois modos de estar na língua que constituem a fala e a escrita. Tal comentário indica, sobretudo, a noção que muitos alunos têm daquela escrita que é utilitária, ou seja, daquela escrita que só faz sentido existir caso sirva para alguma avaliação posterior e que, quando não se encaixa nessa finalidade, aparenta não valer o esforço. Embora a fala e a escrita sejam duas maneiras de estar na língua, a fala não precisa de justificativa para que aconteça; entretanto, com a escrita, isso ainda é preciso.

Algumas aulas depois, a atividade proposta foi uma leitura a partir das cartas que os alunos produziram. Os alunos fazem um círculo para que o momento da leitura em voz alta comece, mas ninguém quer iniciar a leitura, então a professora sugere iniciar a leitura de uma carta sem identificar qual aluno produziu. Assim que a professora termina a leitura da carta, os alunos aplaudem e ela pede que a turma comente o que achou do texto e como podem melhorá-lo ainda mais:

Marcos, então, diz: “Ficou bom o lance da interlocução, eu achei.” A professora concorda com Marcos e pergunta a todos quais foram as emoções listadas na carta. Os alunos não sabem responder, então a professora continua: “Falta apresentar um pouco o próprio autor, isso enriqueceria o texto, né, gente? Mas mesmo assim o texto está bom.” Na falta de mais

comentários dos alunos, a professora continua: “Faltou concretude em algumas palavras um pouco pesadas no texto, como ódio, por exemplo, são palavras que não deixam as ideias tão claras se o autor não explicar como entende essas palavras.” Alguns alunos balançam a cabeça, concordando com a professora, mas ninguém diz nada (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Esse trecho demonstra as tentativas da professora de encorajar os alunos a lerem e a analisarem suas cartas, bem como as dos colegas. É interessante observar que, embora eles não se disponibilizem, inicialmente, a lerem suas produções, a professora, ainda assim, não os obriga e nem escolhe aleatoriamente um aluno que deveria ser obrigado a ler. Em vez disso, a postura da docente é a de dar o exemplo, isto é, ela se mostra uma leitora para que, em seguida, eles também sejam leitores. O objetivo da professora, portanto, não parece ser o de repreendê-los ou o de corrigi-los, pois ela não escolhe um texto que está ruim, mas um texto que está bom, indiretamente os incentivando a passarem por esse momento da leitura e verificarem se os seus textos estão igualmente bons.

Quando a professora finaliza suas considerações acerca da carta que leu para a turma, ela ainda questiona se há aspectos que algum deles gostaria de salientar. Esse é o primeiro período da aula da manhã e muitos alunos parecem pouco despertados, apesar disso, a professora insiste. No trecho a seguir, a professora pergunta se agora alguém gostaria de ler seu próprio texto, isto é, sua própria carta:

Vivian diz que não quer ler porque sabe que não está bom e a professora lhe responde: “Todos vocês precisam arrumar algo em seus textos, por isso é a primeira versão”. A segunda carta também é lida pela professora porque ninguém se prontifica a ler. Quando a professora finaliza a leitura, alguns alunos comentam o que acharam desse texto. Lucas, aluno que até então não havia participado da aula, diz que o texto precisa ter mais exemplos e ser mais desenvolvido. A professora concorda com ele e salienta um trecho do texto que parece trazer uma imagem, explicando que isso precisa ser feito mais vezes ao longo do texto. A professora conclui ainda: “A gente deve reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrever pensando sempre no nosso leitor” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Na primeira justificativa que uma aluna apresenta para não expor o seu texto, é possível perceber que a professora esclarece o caráter que há naquele processo de ensino: todos têm de olhar novamente o seu texto, já que estão apenas analisando uma primeira versão, ou seja, a escrita é um processo enunciativo que precisa ser

revisitado para ser melhorado. Contudo, se a resposta da professora estivesse na direção de que um texto que não está bom é também um texto que não terá uma boa avaliação e que não precisa ser lido, talvez os alunos encarassem suas próximas versões desses textos de uma maneira completamente diferente, já que se sentiriam, sobretudo, pressionados a alcançar uma boa nota. Sendo assim, ao buscar refletir de maneira única singular em cada texto, a professora acaba provocando os alunos a fazerem o mesmo e a terem tal olhar também.

Ao final do trecho anterior, quando Lucas faz um comentário, é nesse caminho que tal aluno parece estar indo também: Lucas se imagina enquanto um interlocutor daquele texto e, nessa posição que evidencia a relação eu/tu – a introdução do outro no ato/processo de enunciação (BENVENISTE, 1958 [2005], Lucas diz que “sente falta” de exemplos que o ajudem a criar as referências representadas no texto. A falta explicitada por Lucas, então, dialoga com a ausência de um remeter à realidade do discurso do locutor benvenistiano.

E, ao perceber a importância da fala de Lucas, a professora aponta que é preciso reparar na nossa escrita, no poder dela e no modo de escrevermos pensando sempre no nosso leitor, isto é, no momento da leitura.

No dia seguinte, ocorre uma nova atividade. A aluna Vivian quer ler o seu texto, sobre memórias particulares relatando um preconceito que eles tenham vivido, pedido há algumas aulas atrás. Esse tema foi escolhido porque, há algumas aulas antes, eles estavam estudando acerca das memórias coloniais. Assim que Vivian finaliza a leitura do seu texto, ela que diz que perdeu o fôlego em alguns momentos ao ler porque há frases muito longas que precisam de pontuação. Diante disso, a professora pergunta à turma o que acharam do texto da colega e o que ainda falta em seu texto:

Marcos diz que falta algo que prenda o leitor. A professora pede que ele explique melhor o que quis dizer. Marcos não consegue se explicar, afirma que deve ser porque as frases estão muito longas mesmo, e ela, então, explica que “Um texto que fala de si tem que mostrar o que é que fala de si, entendem? Porque a gente não tem como saber se o autor do texto não mostrar”. Os alunos fazem expressões de que não entenderam e a professora rapidamente pergunta se eles querem que ela leia o texto novamente, agora na voz dela. Eles respondem que sim, e Rochele salienta que a professora deve ler “colocando vírgulas”, e Marcos responde a Rochele: “Isso!” (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Essa aula ocorreu em uma quarta-feira, 12 de junho, o dia dos namorados. Em função da data comemorativa, ocorre uma cena interessante nas observações:

A fala da professora é interrompida por alguém que bate na porta sala e, em seguida, entra. São dois alunos do terceiro ano do ensino médio, como eles mesmos rapidamente informam, dizendo os seus nomes e de quais turmas eles são. Eles explicam que estão passando nas salas para entregar recadinhos de dias dos namorados que outros alunos mandaram (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

166

Tal cena, embora não seja nova entre os alunos, pois eles demonstram entender como funciona, cria uma agitação entre eles, pois todos observam quem vai receber papéis em formato de coração com um recadinho escrito dentro. Alguns alunos receberam coraçõezinhos com recados e outros não, mas é fundamental observar o modo como a professora reage à agitação criada durante a aula:

Quando o aluno Lucas recebe seu recado, os alunos que estão próximos dele começam a mexer com Lucas, que fica envergonhado, mas também ri. A professora pergunta se alguém quer ler o seu recado e analisar as qualidades discursivas. A grande maioria diz que gostaria de ler o seu recado em voz alta. O primeiro a ler o seu recado é Lucas. Marcos diz que ela – a pessoa que escreveu o recado para Lucas – deve estar na sala de cima esperando ansiosamente pelo recreio para ver o namorado. O recado foi escrito por uma aluna de outra turma, namorada de Lucas (Diário de campo, 12 de junho de 2019).

Esse momento dos recadinhos de dia dos namorados mostrou que quanto mais a *fala-escrita-leitura* faz parte da vida dos alunos, mais esses alunos se envolvem com elas sem precisar de qualquer esforço.

Foi constatado também um estímulo à leitura para além da programação curricular dos alunos em tais práticas analisadas, como quando a professora entrou em sala, deu bom dia para a turma e começou a, despretensiosamente, a contar a história de um livro que estava lendo. Tratava-se de uma história de um grupo de amigos em que um dos personagens se suicida e há certo suspense. Diante disso, os alunos começaram a perguntar para a professora qual era o suspense, como e por qual razão houve o suicídio. Eles ouvem atentamente tudo o que a professora relata da sua leitura acerca das relações entre os personagens, os nomes, o cenário. Os

alunos, então, perguntam o que acontece com os personagens, qual é o final do livro, parecendo ansiosos pelo desenrolar da narrativa; porém, a professora os informa que não vai contar nada porque é para eles lerem o livro se quiserem saber:

Vivian pergunta qual o título do livro e a professora responde: “O título é Princípio de um fim”. Observo que Vivian está com o seu celular em mãos e pesquisa pelo livro no Google. Em seguida, Vivian fala em tom de quem pede um favor: “Não tem mesmo o final no resumo da internet, sora, conta pra nós!”. A professora permanece incentivando que eles comprem o livro e leiam para saberem o final (Diário de campo, 18 de junho de 2019).

Esse dia em que a professora os provocou, contando partes do livro, foi um dos dias em que eu mais me senti como uma aluna na observação, pois me identifiquei com a curiosidade daqueles naquela história do livro. Inspirada em Petit (2013), então, compreende-se que a professora foi uma mediadora da leitura, naquele específico momento, fazendo daquela história do livro um atrativo para, possivelmente, formar novos leitores. E é interessante salientar, ainda, que um dos argumentos defendidos por Petit (2013) é, justamente, o de que a leitura, para ser atrativa, tem de ser um prazer, não uma cobrança; logo, para a autora é um erro impor o hábito de ler.

Ao encontro dessa reflexão parece estar o contar a história da professora, talvez não tão despretensiosamente assim, mas agindo de maneira não impositiva, para que os alunos procurem se quiserem, pelo seu próprio prazer. Nessa direção, a intenção relatava da professora e as concepções de Petit (2013) se encaixam, pois ao invés da docente fazer da leitura de um livro mais uma das tantas obrigações escolares dos alunos, a professora aguça o desejo dos próprios alunos de saberem qual é a história do livro quando, ao contar, em partes, a narrativa, instiga-os a fim de que eles mesmo deem continuidade, voluntariamente, à leitura que os interessou.

Assim, enquanto mediadora literária, a professora, em tais momentos, lança pontes para que os alunos, aos poucos, aproximem a literatura às suas vidas, ao passo que, em todos os outros períodos de aula, ensina também que a tríade *fala-escrita-leitura* pode ser aprendida de maneira menos convencional e mais singular.

4 Resultados

Os resultados da análise mostram que, apesar de haver ainda muita preocupação com a avaliação da parte dos alunos, a postura da professora é o grande diferencial nas práticas observadas, pois ela se mostra exemplo. Ela é a grande mediadora não só de leitura, mas do ensino como um todo. É essa docente que faz com que, nessa sala de aula, o ensino da tríade fala-escrita-leitura seja leve, estimulante e, mesmo quando foge à proposta da aula, ainda se faça acontecer, como no dia do recado dos namorados.

5 Considerações finais

Ainda que de modo breve, esse artigo foi uma tentativa de ilustrar boas práticas em sala de aula para no contexto de escola básica. Isso porque há muitos e muitos trabalhos relatando os problemas da educação, de maneira geral, mas também é necessário divulgar o que há de interessante sendo feito sobre aquilo que é importante refletirmos. E a nós, linguistas, é sempre importante refletirmos como vamos levar a tríade *fala-escrita-leitura* para dentro da sala de aula. Tal reflexão não termina aqui.

Referências

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

KNACK, Carolina. *Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

SIMÕES, Luciene. *et al. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012. – (Entre Nós – Anos finais do ensino fundamental).

Recebido em: 12/06/2023.

Aprovado em: 22/12/2023.

169